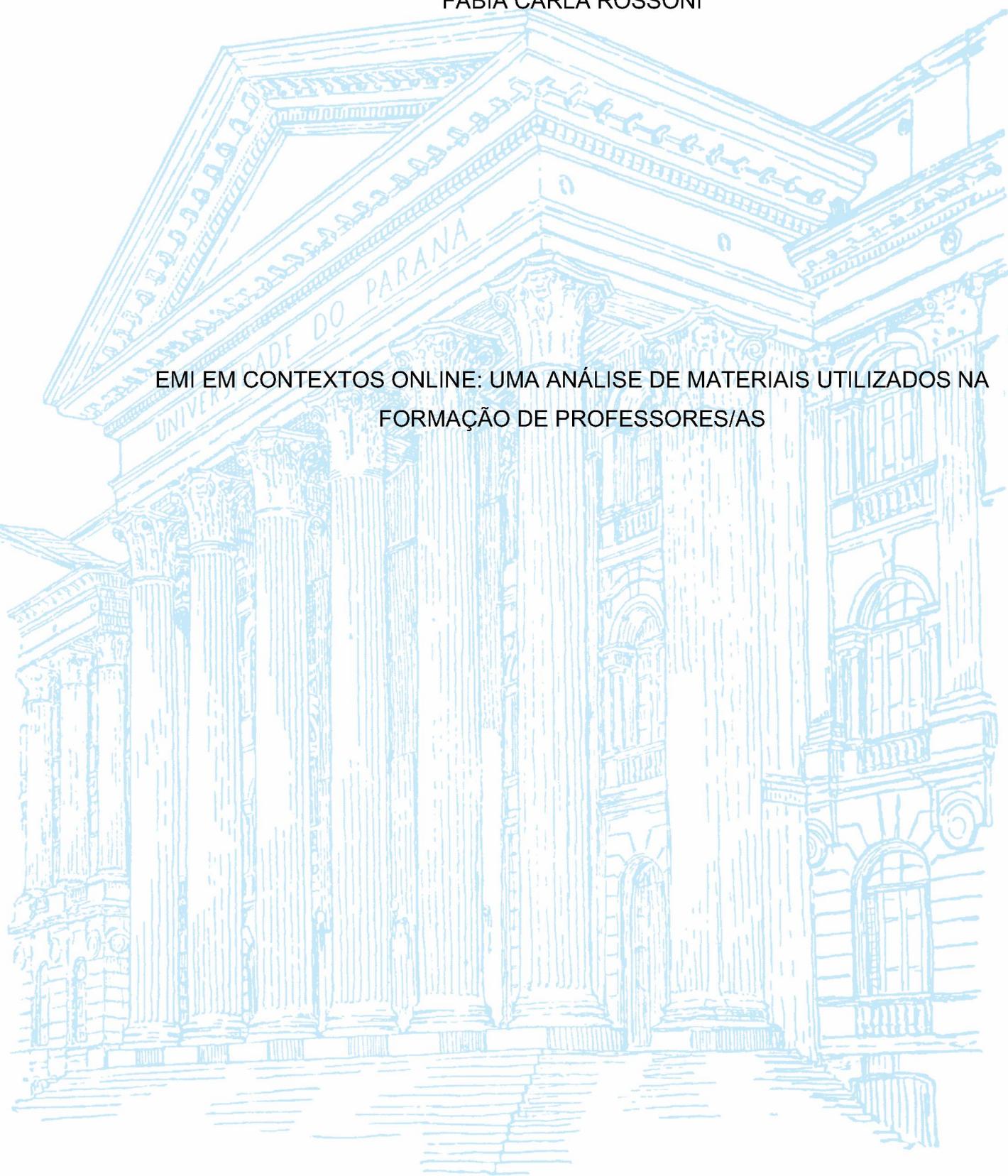


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FÁBIA CARLA ROSSONI

EMI EM CONTEXTOS ONLINE: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS UTILIZADOS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS



CURITIBA

2023

FÁBIA CARLA ROSSONI

EMI EM CONTEXTOS ONLINE: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS UTILIZADOS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Rossoni, Fábica Carla

EMI em contextos online : uma análise de materiais utilizados na formação de professores. / Fábica Carla Rossoni. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.

1. Língua inglesa (Ensino superior) – Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 3. Análise do discurso. 4. Material didático.

5. Globalização. I. Figueiredo, Eduardo Henrique Diniz de, 1980-.

II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária : Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FÁBIA CARLA ROSSONI** intitulada: **EMI em contextos online: Uma análise de materiais utilizados na formação de professores/as**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica  
18/08/2023 17:38:01.0  
PAULA GARCIA DE FREITAS  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
18/08/2023 17:28:10.0  
ANA SEVILLA-PAVÓN  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE VALÊNCIA)

Assinatura Eletrônica  
18/08/2023 17:10:15.0  
ANE CIBELE PALMA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
18/08/2023 14:57:08.0  
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
18/08/2023 16:56:32.0  
KARINA AIRES REINLEIN FERNANDES COUTO DE MORAES  
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
PARANÁ - PUC/PR)

## AGRADECIMENTOS

Como não poderia deixar de ser, agradeço a meus pais Rozeldi e José Antonio, sempre. Pela educação e criação responsável por me fazer acreditar que eu poderia ser e fazer o que eu quisesse. Obrigada por estimular a formação da minha identidade e autoestima.

Ao meu irmão Juliano, pelas dicas e opiniões sempre sensatas, mesmo sendo de exatas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, que aceitou me orientar já na reta final do Doutorado, depois de muitas mudanças e *stress*. Obrigada por dividir comigo seus conhecimentos, sua humildade e gentileza. Sem sua orientação, este resultado não seria possível.

A todos os envolvidos direta ou indiretamente, que nesses quatro anos compreenderam minha ausência e distanciamento, e que por muitas vezes tentaram me “resgatar”.

A CAPES pelo financiamento dessa pesquisa, sem a qual a dedicação não poderia ter sido a mesma.

A minha querida amiga Gislaine de Paula, que ouviu minhas reclamações e iria fazer a revisão desta Tese, mas infelizmente não deu tempo. Onde você estiver, receba meu carinho, sempre.

Obrigada a todos que não me deixaram desistir, incentivando-me com palavras ou ações. Vocês tinham razão, eu consegui.

*"Não existem fatos, apenas interpretações"*

Friedrich Nietzsche

## RESUMO

As universidades são espaços internacionais por excelência e nas últimas décadas, a internacionalização do ensino superior se tornou algo não só desejado, mas esperado dessas instituições. Mesmo estando presente em todos os níveis da educação, o *English medium of instruction* (doravante EMI) prevalece no ensino superior. No Brasil muitas universidades já possuem dentre suas disciplinas algumas ministradas em língua inglesa. Porém, o EMI no Brasil ainda é tido como algo de elite. Para que não haja problemas estruturais, as instituições nacionais de ensino têm buscado adotar modelos de internacionalização próprios, que considerem necessidades e visões locais, e isso se estende à formação dos professores. Desta forma, algumas universidades ao redor do mundo têm construído e disponibilizado materiais de formação docente *online*. Por isso, o objetivo desta pesquisa de Doutorado é analisar materiais disponíveis *online* de universidades e centros educacionais que visam preparar docentes para ministrarem suas disciplinas em EMI. Para isso, foram selecionados materiais didáticos de sete cursos ofertados na modalidade *online* de instituições de ensino: duas brasileiras, três europeias e duas asiáticas. As perguntas que norteiam esta pesquisa são: 1) Quem são os responsáveis pela concepção e criação dos materiais utilizados no treinamento de docentes para ministrar aulas em EMI? 2) Que pessoas são representadas nesses materiais? 3) Quais as concepções de língua presentes? 4) Há questões culturais representadas nesses materiais? 5) Quais as concepções de ensino disponíveis nos materiais? Para essa finalidade, a perspectiva epistemológica e metodológica utilizada foi a qualitativa, interpretativista e exploratória. Utilizou-se a teoria da Análise do Discurso proposta por Gee (2011, 2014), e posteriormente a perspectiva autoetnográfica para análise do material empírico. Por fim, concluímos que os materiais ainda apostam na figura do falante nativo estereotipado como padrão de língua a ser alcançado, não considerando de forma devida as identidades e perfis multiculturais e multiétnicas dos aprendizes. Além disso, ainda parece haver em alguns casos uma associação da formação em EMI a conteúdos linguísticos, em detrimento de práticas pedagógicas.

Palavras chaves: EMI; formação de professores; Análise do Discurso; materiais didáticos; internacionalização.

## ABSTRACT

Universities are international spaces par excellence and in recent decades, the internationalization of higher education has become something not only desired but expected from these institutions. Even though it is present at all levels of education, English medium of instruction (hereinafter EMI) prevails in higher education. In Brazil, many universities already have some subjects taught in English. However, EMI in Brazil is still seen as something elitist. So that there are no structural problems, national educational institutions have adopted their own internationalization models, which should consider local needs and visions, and this extends to teacher education. Some universities around the world have thus designed and made available online materials for EMI teacher education. Therefore, the objective of this Doctoral research is to analyze materials available online from universities and educational centers that aim to prepare teachers to teach their disciplines in EMI. For this, didactic materials were selected from seven online courses from educational institutions: two Brazilian, three European and two Asian. The questions that guide this research are: 1) Who is responsible for designing and creating the materials used in teachers training courses to teach EMI classes? 2) What people are represented in these materials? 3) What are the language conceptions present? 4) Are cultural issues represented in these materials? 5) What teaching concepts are available in the materials? These research questions were answered using the Discourse Analysis methodology proposed by Gee (2011, 2014), and later the autoethnographic perspective. Finally, we conclude that the materials still bet on the figure of the stereotyped native speaker as a language standard to be achieved, not considering learners' multicultural and multiethnic identities and profiles. Moreover, there still seems to be a prevalence in some cases of linguistic content in detriment of pedagogical practices in the materials.

Keywords: EMI; teacher training; discourse analysis; teaching materials; internationalization.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: THE EXPANDING CIRCLE.....	34
FIGURA 2: PÁGINA INICIAL DO CURSO DA USP.....	78
FIGURA 3: APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO DO MÓDULO.....	79
FIGURA 4: MODELO DE ATIVIDADE.....	79
FIGURA 5: MODELO DE <i>FEEDBACK</i> DE ATIVIDADE.....	79
FIGURA 6: PÁGINA INICIAL CEFET/MG.....	81
FIGURA 7: ATIVIDADE LESSON PLAN.....	82
FIGURA 8: ATIVIDADE FUTURE LEARN.....	83
FIGURA 9: PRINT DE PESQUISA .....	84
FIGURA 10: PÁGINA INICIAL DA MAASTRICHT UNIVERSITY.....	85
FIGURA 11: CAPA DO MANUAL DA TAEC.....	86
FIGURA 12: ESTUDO DE CASO.....	87
FIGURA 13: PÁGINA INICIAL DA UNIVERSIDADE DE FREIBURG.....	88
FIGURA 14: SELO CERTIFICAÇÃO EMI.....	90
FIGURA 15: COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS PARA EMI.....	90
FIGURA 16: CURSO DE FORMAÇÃO EMI.....	91
FIGURA 17: LISTA DE EXPRESSÕES USP.....	109
FIGURA 18: LISTA DE EXPRESSÕES.....	110
FIGURA 19: NUVEM DE PALAVRAS.....	111
FIGURA 20: ATIVIDADE DE PESQUISA.....	114
FIGURA 21: CARTOON TAEC.....	116
FIGURA 22: ATIVIDADE LINGUÍSTICA.....	124
FIGURA 23: FÓRUM DE DISCUSSÃO.....	126
FIGURA 24: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM.....	126

FIGURA 25: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 2.....	126
FIGURA 26: PÁGINA INICIAL DO CURSO DA USP.....	127
FIGURA 27: PÁGINA INICIAL DO CURSO CEFET/MG.....	128
FIGURA 28: PÁGINA INICIAL DA MAASTRICHT UNIVERSITY.....	129
FIGURA 29: PÁGINA INICIAL DA FREIBURG UNIVERSITÄT.....	129
FIGURA 30: ETAPAS DO SELO DE QUALIDADE DA FREIBURG.....	130
FIGURA 31: PÁGINA INICIAL DO CURSO DA FUTURE LEARN.....	131
FIGURA 32: CARTOON MATERIAL FREIBURG.....	132
FIGURA 33: ATIVIDADE LINGUÍSTICA.....	134
FIGURA 34: ESTUDO DE CASO.....	135
FIGURA 35: IMAGEM DE ESTUDANTE.....	136
FIGURA 36: DETALHE DA PÁGINA DA FUTURE LEARN.....	141
FIGURA 37: OHIO COURSE CHECKLIST.....	145
FIGURA 38: TAEC COURSE CHECKLIST.....	147
FIGURA 39: ATIVIDADE DA FUTURE LEARN.....	148
FIGURA 40: FÓRUM DA FUTURE LEARN.....	148
FIGURA 41: FÓRUM DA FUTURE LEARN 2 .....	148
FIGURA 42: FÓRUM DA FUTURE LEARN 3 .....	149
FIGURA 43: CONTROLE DE ATIVIDADE.....	156
FIGURA 44: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM.....	160
FIGURA 45: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 2 .....	162
FIGURA 46: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 3 .....	164
FIGURA 47: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 4 .....	165
FIGURA 48: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 5 .....	166
FIGURA 49: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 6.....	166

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CURSOS E INSTITUIÇÕES.....	74
TABELA 2 - CONTEÚDO DO CURSO DA USP.....	78
TABELA 3 – CONTEÚDO DO CURSO DO CEFET/MG.....	81
TABELA 4 – CONTEÚDO DO CURSO DA FUTURE LEARN.....	83
TABELA 5 – CONTEÚDO DO CURSO MAASTRICHT UNIVERSITY.....	85
TABELA 6 – CONTEÚDO DO CURSO FREIBURG UNIVERSITÄT.....	89
TABELA 7 - QUESTÕES DE ANÁLISE DO DISCURSO.....	100
TABELA 8 – ATIVIDADES PROPOSTAS NOS MATERIAIS.....	106
TABELA 9 – INTERTEXTUALIDADE.....	115
TABELA 10 - MODELOS DE FALANTES.....	118
TABELA 11 - APRENDIZAGEM E CONTEÚDO DO CURSO.....	157
TABELA 12 - CONTEÚDOS SEMANA 1.....	158
TABELA 13 - CONTEÚDOS SEMANA 2.....	161
TABELA 14 - CONTEÚDOS SEMANA 3.....	163
TABELA 15 - CONTEÚDOS SEMANA 4.....	165

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E LACUNA DA PESQUISA.....	17
1.2	OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	19
1.3	ORGANIZAÇÃO DESTA TESE.....	20
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
2.1	GLOBALIZAÇÃO.....	23
2.2	LÍNGUA E GLOBALIZAÇÃO.....	31
2.2.1	<i>World Englishes</i> .....	34
2.2.2	<i>English as Lingua Franca</i> feito no Brasil.....	37
2.3	ERRO OU INOVAÇÃO? .....	41
2.4	INTERNACIONALIZAÇÃO E EMI.....	44
2.4.1	Internacionalização e EMI no Brasil.....	50
2.4.2	EMI em contextos multiculturais.....	54
2.4.3	Nível linguístico para aulas em EMI.....	56
2.5	CRENÇAS, ATITUDES E IDENTIDADES NAS AULAS DE EMI....	59
2.6	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EMI E MATERIAIS <i>ONLINE</i> ....	62
2.6.1	Aulas <i>online</i> .....	63
2.6.2	Formação de professores de EMI.....	66
2.6.3	Materiais para formação em EMI.....	69
2.7	CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA.....	71

<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	72
3.1	OBJETIVO DA PESQUISA.....	72
3.2	GERAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	73
3.2.1	USP.....	74
3.2.2	CEFET/MG.....	75
3.2.3	Future Learn.....	75
3.2.4	Maastricht University e Freiburg Universität.....	75
3.2.5	Vídeos da National Taiwan University e China Medical University..	76
3.3	DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	77
3.3.1	USP.....	77
3.3.2	CEFET/MG.....	80
3.3.3	Future Learn.....	82
3.3.4	Maastricht University.....	84
3.3.5	Freiburg Universität.....	87
3.3.6	Descrição de vídeos.....	90
3.3.6.1	<i>National Taiwan University (NTU)</i> .....	91
3.3.6.2	<i>China Medical University</i> .....	92
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	92
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DISCURSIVA DOS DADOS</b> .....	94
4.1	ANÁLISE DO DISCURSO DE GEE.....	94
4.2	FERRAMENTAS DE ANÁLISE - <i>TOOLS</i> .....	101
4.2.1	<i>The intonation tool</i> .....	103
4.2.2	<i>The frame problem tool</i> .....	103
4.2.3	<i>The activities building tool</i> .....	103
4.2.4	<i>The identities building tool</i> .....	104

4.2.5	<i>The intertextuality tool</i> .....	104
4.2.6	<i>The figure worlds tool</i> .....	104
4.2.7	<i>The big “D” Discourse tool</i> .....	105
4.3	<b>ANÁLISE DOS MATERIAIS</b> .....	105
4.3.1	<i>Activities e Identities</i> .....	105
4.3.3	<i>Intertextuality</i> .....	114
4.3.3	<i>Intonation</i> .....	117
4.3.4	<i>Figure worlds</i> .....	127
4.3.5	<i>Frame</i> .....	137
4.3.6	<i>Big “D” Discourse</i> .....	142
4.3.7	Validade das análises.....	150
<b>5</b>	<b>RELATO AUTOETNOGRÁFICO</b> .....	153
5.1	<b>CONHECENDO O CURSO E A PLATAFORMA</b> .....	155
5.1.1	Primeira semana.....	158
5.1.2	Segunda semana.....	161
5.1.3	Terceira semana.....	163
5.1.4	Quarta semana.....	165
5.2	Uma reflexão sobre o curso.....	168
5.2.1	<b>CONCLUSÃO</b> .....	170
6.1	Respondendo as perguntas de pesquisa.....	172
6.1.1	Concepção e Criação dos Materiais.....	172
6.1.2	Pessoas Representadas nos Materiais.....	173
6.1.3	Concepções de Língua.....	174
6.1.4	Questões Culturais.....	174
6.1.5	Concepções de Ensino.....	175

6.1.6	Considerações sobre as perguntas de pesquisa.....	176
6.2	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	177
6.3	CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS DA PESQUISA.....	177
6.4	RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	178
6.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>180</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Muitas de minhas escolhas pessoais me guiaram até esta etapa da vida. Não tenho medo de mudar de caminho nem de rota, e isso se mostraria imprescindível durante a realização de minha pesquisa de Doutorado, pois tinha uma pandemia no meio do caminho. No meio do caminho, tinha uma pandemia...

Mas este caminho começou a ser trilhado muitos anos antes, quando ainda criança eu já era fascinada pelos vizinhos/as e alguns familiares que conversavam em línguas que eu não entendia, o que me deixava muito curiosa em desvendar o que aqueles adultos estavam falando.

Numa família formada predominantemente por descendentes de imigrantes, as crianças aprendem cedo que quando alguém está falando outra língua, o está porque o assunto é “de adulto”, e nós, as crianças, não tínhamos o conhecimento para decifrar aquela fala estranha. Nascia assim minha curiosidade e paixão por essas línguas “enroladas”.

Por ter tido a sorte de ter pais que sempre me apoiaram em todas as minhas empreitadas, aos oito anos eu pedi para ser matriculada numa escola de inglês, a única da cidade na Região Metropolitana de Curitiba. Qual não foi minha decepção, quando as proprietárias (duas irmãs políglotas, por quem eu também desenvolveria um grande fascínio), disseram que eu era muito jovem e teria que esperar até os nove para iniciar o curso.

Um ano depois, devidamente matriculada, começava minha incursão no mundo das línguas estrangeiras. E lá ia eu, feliz da vida, duas vezes por semana, desvendar um mundo que a cada aula se tornava cada vez mais meu.

Alguns anos depois, já morando na capital, entre idas e vindas em escolas de idiomas, eis que chega minha oportunidade dos sonhos, fazer intercâmbio. E não em qualquer lugar, mas no país que mais me fascinava entre todos, seja pela música, a literatura, os costumes, a geografia, e claro, a língua. Lá fui eu, aos 15 anos, pra Inglaterra. A terra dos Beatles e da Jane Austen!

Esse destino se tornou o meu preferido e tive oportunidade de retornar outras vezes, mas sem dúvida, o tempo que passei lá aos 15 anos, foi um divisor de águas. Dessa forma, consegui atingir um bom grau de proficiência ainda muito jovem, e isso, com certeza, me ajudou em outras áreas, além de ter aberto as

portas para outras línguas estrangeiras. Agora, eu iria me dedicar às línguas “enroladas” da minha família: o italiano e o alemão.

Poucos anos mais tarde, indo contra os sábios conselhos de minha mãe, no momento de escolher que carreira seguir, o curso escolhido não foi Letras, mas sim Jornalismo. Confesso que não me arrependo, pois foi um curso muito proveitoso, mesmo não tendo atuado na área. Foi graças a ele e as disciplinas da grade, que perdi o resquício de timidez da adolescência, aprendi a me comunicar melhor, falar para uma audiência, tudo o que anos mais tarde seria de grande importância quando eu finalmente entraria numa sala de aula. Mas antes disso, eu passaria um tempo fora tendo experiências variadas, vivenciando outras línguas e outras culturas.

De volta ao Brasil, pisei pela primeira vez numa sala de aula de língua inglesa em 2004, e nunca mais sai. Apenas a forma de trabalhar com a língua sofreu algumas adaptações, seja como professora, autora de materiais didáticos ou formadora de professores. No entanto, a matéria prima permanece a mesma, a língua estrangeira.

E assim, alguns anos depois, agora sim, também formada em Letras e Mestre em Linguística Aplicada, chego ao Doutorado. Eu precisava de um tema envolvente, que rendesse uma boa pesquisa e que trouxesse algo novo para discussão. Recentemente, eu havia feito um curso online, na plataforma *Future Learn*, da *Open University*, sobre *English Medium of Instruction*, ou EMI. O tema já era algo que meu antigo orientador de Mestrado estava pesquisando e parecia natural que eu me enveredasse por esse caminho. E assim surgiu a ideia de pesquisar aulas EMI e as diferenças entre a universidade pública e a privada. Para isso, eu faria observação de aulas, entrevista com alunos e professores, escreveria uma tese e tudo aconteceria da maneira tranquila que ocorreu meu Mestrado, certo? Errado! Pois, tinha uma pandemia no meio do caminho. No meio do caminho, tinha uma pandemia...

Uma semana após eu terminar a última disciplina necessária para os créditos obrigatórios do programa, a UFPR fechou. O mundo fechou. Não havia salas de aula de EMI. Não havia aulas. Não havia professores. Não havia alunos. Não havia pesquisa.

Eu já estava no segundo ano do Doutorado, tinha pouca coisa feita, mas já estava voltada e focada neste tema. O tempo foi passando e surgiu a necessidade de mudar de tema. E de orientador.

Em 2022, a pesquisa começa a tomar outra forma, e sob nova orientação consigo retomar também o envolvimento com o processo de pesquisa. A decisão foi aliar minha experiência profissional como autora de materiais didáticos e formadora de professores, com o embasamento teórico e o interesse que adquiri a respeito do EMI. Surgiu assim, a ideia seminal desta pesquisa: realizar uma busca *online* por cursos de formação de professores/as para ministrarem suas disciplinas em língua inglesa, e analisar os materiais utilizados nessas formações.

E assim, com os ânimos refeitos e com novo fôlego, apresento esta tese, resultado de minha pesquisa de Doutorado.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E LACUNA DA PESQUISA

As universidades são espaços internacionais por excelência, mas nos últimos 25 anos, a internacionalização do ensino superior se tornou algo não só desejado, mas esperado dessas instituições. Para Wächter e Maiworm (2014), pensando a partir de seu contexto, as universidades europeias já possuem em seu DNA a mobilidade internacional dos estudantes e professores de seu continente. Muito dessa mobilidade se fez possível após a assinatura da Declaração de Bolonha, um acordo de colaboração para a educação superior europeia, onde países envolvidos se comprometiam a realizar reformas em seus sistemas de ensino superior, estabelecendo-se um Espaço Europeu para o Ensino Superior (EUROPE Unit, 2005).

Parecia chegado o momento dessa mobilidade alçar voos mais distantes e chegar a outros continentes. Para isso ocorrer, fez-se necessário que as instituições de ensino superior (doravante IES) buscassem processos de internacionalização e uma das ferramentas para isso era introduzir em seus currículos aulas ministradas em uma língua “comum” a muitos dos alunos. No momento, esta língua é supostamente o inglês. Em concordância com Jenkins (2018), a internacionalização das universidades ocorre em parceria com a

*Englishization*<sup>1</sup>, sendo assim, surgiu o *English Medium of Instruction* (EMI), onde a língua inglesa não é uma disciplina, mas um meio para ministrar outras disciplinas.

Como a própria pesquisadora Julie Dearden (2015) observa, o inglês como meio de instrução é um fenômeno global crescente. Muitas instituições como o British Council encomendaram estudos para mapear e entender esse fenômeno em diversos países, inclusive no Brasil. Segundo ela (DEARDEN, 2015), o EMI está presente em todos os níveis da educação, porém prevalece no ensino superior.

No Brasil, muitas universidades já possuem dentre suas disciplinas algumas ministradas em língua inglesa. Dados mostram que a partir de 2014 as IES brasileiras começaram a investir mais no EMI como ferramenta de internacionalização (MARTINEZ, 2016), o que cresceu muito a partir do programa Ciências sem Fronteiras (BRITISH COUNCIL, 2018). Porém, podem surgir alguns problemas, se instituições nacionais adotarem modelos de internacionalização de outros países, sem considerar as necessidades e visões locais (GUIMARÃES; FINARDI; EL KADRI; TAQUINI, 2020; JORDÃO; DINIZ DE FIGUEIREDO; LAUFER; FRANKIW, 2020). E isso se estende à formação dos professores.

Ainda é comum a visão de que o EMI é algo “de elite”. Segundo Dearden (2015), essa visão brasileira pode gerar controvérsia sobre a introdução do EMI com financiamento público, pois muitos acreditam que há áreas da educação mais úteis e/ou importantes que poderiam receber mais investimentos. Essas são considerações importantes, que não podem deixar de ser pautadas em discussões sobre internacionalização no Brasil. Mesmo assim, no contexto nacional, ou ao menos em algumas partes dele, a busca pelo EMI parece estar crescendo.

O EMI não é um fenômeno estático, mas um processo em constante evolução (De WIT, 2013). Para alguns, é algo que veio para ficar. Para outros, é algo que precisa ser questionado, ao menos enquanto necessidade intrínseca e posta como inevitável (JORDÃO; DINIZ DE FIGUEIREDO; LAUFER; FRANKIW, 2020). De qualquer maneira, pode-se argumentar que o EMI se propagou de

---

<sup>1</sup> *Ingleização*, em tradução livre.

forma muito rápida, pegando de surpresa professores, alunos, coordenadores e até mesmo reitores e governos. Nos casos em que ocorrem incentivos e/ou interesse por aulas lecionadas em inglês, há a necessidade de preparar esses professores para ministrarem seus conteúdos nesta língua, para pensarem o papel dela em meio à globalização e para refletirem sobre políticas públicas e linguísticas (DINIZ DE FIGUEIREDO, JORDÃO, ANTUNES, EMMERICH, CONS, 2021), o que é bem diferente de dar uma aula de língua inglesa, algo que não os compete.

Sendo assim, é importante investir e pesquisar mais a respeito da formação desses docentes. Mais especificamente, é importante entender quais cursos e materiais estão disponíveis para eles, pois existe demanda e materiais; no entanto, há pouca ou nenhuma pesquisa que os analise. Além disso, vemos que há materiais sendo disponibilizados online, o que faz do acesso a eles algo cada vez mais fácil, mas nem sempre há acompanhamento pedagógico para tais materiais e não sabemos como eles foram preparados, nem como concebem linguagem, ensino, aprendizagem, dentre outros tópicos importantes. Sendo assim, ainda carecemos de pesquisas que tragam um olhar crítico e aprofundado sobre esses materiais, suas potencialidades e suas desvantagens. Esta pesquisa tem como objetivo suprir esta lacuna e iniciar uma discussão sobre o tema.

## 1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo dessa pesquisa de Doutorado é analisar materiais disponíveis *online* de universidades e centros educacionais que visam preparar docentes para ministrarem suas disciplinas em EMI. Para isso, as perguntas que a norteiam são as seguintes:

- 1 Quem são os responsáveis pela concepção e criação dos materiais utilizados no treinamento de docentes para ministrar aulas em EMI?
- 2 Que pessoas são representadas nesses materiais?
- 3 Quais as concepções de língua presentes?
- 4 Há questões culturais representadas nesses materiais? Se sim, quais?
- 5 Quais as concepções de ensino disponíveis nos materiais?

Como será detalhado mais adiante, buscarei responder estas perguntas de pesquisa a partir de um olhar advindo da Análise do Discurso proposta por Gee (2011, 2014), a qual me possibilitou analisar aspectos fundamentais de materiais disponibilizados por 7 instituições distintas. Além disso, detalharei – a partir de uma perspectiva autoetnográfica – minhas próprias experiências enquanto estudante-docente usando um desses materiais.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DESTA TESE

Esta tese é dividida em cinco capítulos, Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise de Dados e Conclusão. Sendo estruturados da seguinte forma:

Na Introdução busco descrever a trajetória da autora e sua relação com a língua estrangeira. Também apresento a contextualização e lacuna da pesquisa, assim como os objetivos e perguntas de pesquisa. Em seguida, discorro sobre a Linguística Aplicada e EMI no Brasil, finalizando com a organização desta tese.

Na Fundamentação Teórica, realizo uma revisão de literatura sobre o tema. Alguns dos subtópicos apresentados são: Globalização, Língua e Globalização (*World Englishes*, *English as lingua franca* e ELF feito no Brasil), Erro ou inovação? Internacionalização e EMI, Internacionalização e EMI no Brasil, EMI em contextos multiculturais, Nível linguístico para aulas em EMI, Crenças, atitudes e identidades nas aulas de EMI, e por fim, Ensino de língua e materiais *online*.

No capítulo da Metodologia, discuto sobre Objetivo da pesquisa, Geração do material empírico e Descrição do material.

Nos capítulos quatro e cinco, realizo a Análise de dados e discussão dos resultados observados, a partir da Análise do Discurso proposta por Gee (2011, 2014) e de uma perspectiva autoetnográfica (YAZAN; CANAGARAJAH; JAIN, 2021).

Finalizo com o capítulo da Conclusão, retomo as perguntas de pesquisa e utilizo a fundamentação teórica de referência desta tese para respondê-las.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para atrair alunos de diferentes partes do mundo, falantes de diversas línguas nacionais, e assim, aumentar sua competitividade perante o cenário educacional internacional, muitas instituições de ensino superior (IES) europeias adotaram a língua inglesa como meio de instrução (EMI, *English Medium of Instruction*) (BAUMVOL e SARMENTO, 2016). Uma definição abrangente (DEARDEN, 2015, p. 04) explica que EMI é “o uso da língua inglesa para o ensino de disciplinas acadêmicas (que não o próprio inglês), em países ou jurisdições onde a primeira língua da maioria da população não é o inglês”<sup>2</sup>. Ou seja, aulas *em* inglês, de diversas disciplinas, e não aulas *de* inglês.

A premissa para a escolha do EMI está relacionada ao papel do inglês como língua franca mais comumente adotada ao redor do mundo. Uma reflexão comum para o incentivo do EMI traz discursos como o seguinte: “Não seria interessante se um estudante brasileiro pudesse realizar parte de seus estudos e pesquisas em uma instituição alemã, sem precisar esperar ter nível de conhecimento na língua alemã bom o suficiente para ser capaz de acompanhar as aulas e sim, frequentar um curso ministrado em inglês? Uma língua considerada mais “popular” que a alemã?”

Aulas ministradas em EMI vêm se tornando um fenômeno global (MARTINEZ, 2016). Isso se deve à influência da língua inglesa na comunicação e ao fato de ser a língua privilegiada em pesquisas e publicações, pois, como apontado por Rajagopalan (2015), instituições que almejam ser internacionais, sentem a necessidade de ensinar e publicar em inglês.

Foi o que fizeram várias IES europeias, que assim, abriram suas portas a um número maior de estudantes oriundos de vários países do mundo, criando em suas instituições um ambiente multilíngue e multicultural. Atualmente é possível frequentar cursos de graduação e principalmente pós-graduação ministrados em inglês em países como Holanda, Alemanha, Suécia, Dinamarca, Portugal e muitos outros.

---

<sup>2</sup> “The use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English”.

Algumas IES brasileiras, principalmente das regiões Sul e Sudeste, como USP, PUCRG, PUCPR, FGV, UFSC (MARTINEZ, 2016), já ofertam disciplinas e cursos inteiros ministrados em língua inglesa. O intuito é atrair estudantes de outros países e oferecer uma experiência de intercâmbio sem sair do país (RAMOS, 2018). É o que Sarmiento chama de “internacionalização em casa”. Para Baumvol e Sarmiento (2016, p.69):

A internacionalização em casa, mostra-se como uma alternativa inclusiva para internacionalizar o ensino superior, envolvendo a dimensão intercultural e internacional nos processos de ensino e aprendizagem, currículos e programas, pesquisas, atividades extracurriculares, relações com as culturas locais e grupo étnicos e a integração de alunos e docentes estrangeiros na vida acadêmica local.

Afinal, “a internacionalização não se refere a atividades ‘longe’, não é ‘para os outros’, mas sim para todos” (BAUMVOL e SARMENTO, 2016, p. 70).

No Brasil, essa modalidade de ensino destinada aos estudantes universitários é algo recente, que se tornou mais popular a partir de 2014, quando os esforços para implementação do EMI começaram a aumentar, assim como a oferta de disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação ministradas em inglês (MARTINEZ, 2016).

Neste capítulo, trago uma apreciação teórica sobre o EMI. Antes disso, no entanto, reviso conceitos relacionados à globalização e o papel do inglês nesse processo. Isso se faz importante para situar o entendimento de que o inglês é uma língua internacional, franca, da globalização, já que tal compreensão é dada como justificativa para o crescimento do EMI. Demais, minha apreciação do EMI vem conjuntamente com entendimentos sobre internacionalização, já que os dois conceitos são muitas vezes tomados conjuntamente.

## 2.1 GLOBALIZAÇÃO

Há décadas o conceito de globalização está presente no nosso dia a dia. É tão cotidiano que de fato nem paramos mais para questionar o seu real significado. Suas origens datam dos anos 1930, porém foi a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, que o termo começou a ser utilizado na sociologia e na antropologia (ROBERTSON; WHITE, 2007). Mais tarde, nos anos 1990, o termo começou a surgir com mais frequência nos discursos públicos e acadêmicos que buscavam dar sentido a mudanças sociais importantes que estavam ocorrendo naquela década, principalmente a queda do Muro de Berlim, em 1989 (JAMES; STEGER, 2014).

Muitas dessas mudanças que marcaram o mundo naquela época, como o fim da Guerra Fria, atingiram desde os sistemas de produção e transferências financeiras até a popularização mundial de informações e imagens através da mídia. Assim como os movimentos em massa de pessoas, sejam elas turistas, trabalhadores, migrantes ou refugiados (SOUSA SANTOS, 2006). Citando Kramsch (1999), “se há uma coisa que a globalização nos trouxe e que o ensino do inglês torna possível, são as viagens, a migração, as múltiplas lealdades e uma relação diferente com o tempo e o lugar”<sup>3</sup> (p. 138). Para Sousa Santos (2006, p. 393), estas novas e profundas interações transnacionais “levaram cientistas sociais e políticos a vê-las como uma ruptura com formas anteriores de interações transfronteiriças, um novo fenômeno denominado ‘globalização’”.

Para Robertson e White (2007), o conceito de globalização é ao mesmo tempo geral e específico, além de contestado. Para Giddens (1990, p. 64.), globalização pode ser definida como:

a intensificação das relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de tal forma que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitos quilômetros de distância e vice-versa<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> “Social scientists and politicians to view them as a rupture with previous forms of cross-border interactions, a new phenomena termed ‘globalization’”. Todas as traduções foram realizadas pela autora, exceto quando indicado.

<sup>4</sup> “The intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa”.

Consoante James e Steger (2014), tanto o vocábulo quanto o conceito de “globalização” estão presentes no dia a dia da maioria das pessoas há algumas décadas. Pouco se sabe que tal termo hoje utilizado principalmente nas áreas de economia e política, no início estava relacionado às áreas de educação, relações internacionais e jornalismo. Não é um termo/conceito fácil de definir. Segundo os autores, ele pode ser dividido em duas correntes: uma que surge de estudos de negócios e economia, e outra proveniente dos estudos das áreas de ciências humanas e sociais. Alguns estudiosos, como O’Byrne e Hensby (2011), afirmam que tais questões relacionadas a globalização deveriam ser estudadas sob as lentes dos estudos globais, por oferecer uma visão mais ampla do tema. Devido a natureza deste estudo, é a esta segunda classificação que vamos nos ater.

Para Mignolo (2000, p. 236),

O atual processo de globalização não é um fenômeno novo, embora a forma como está ocorrendo não tenha precedentes. Em uma escala maior, a globalização no final do século XX (ocorrendo principalmente por meio de corporações transnacionais, mídia e tecnologia) é a configuração mais recente de um processo que pode ser rastreado até os anos 1500, com o início da exploração transatlântica e a consolidação da hegemonia ocidental<sup>5</sup>.

O’Byrne e Hensby (2011) classificaram sua teoria sobre globalização em oito tópicos, obtidos por meio de pesquisa a respeito da literatura existente sobre o tema. No primeiro tópico os autores definem globalização como “o processo de tornar-se global” (p. 11). A esse processo Diniz de Figueiredo (2018) chama de teoria de aldeia global, “pelo qual indivíduos, instituições, entidades e, finalmente, o próprio mundo se engajam no desenvolvimento da consciência global, que tem a ver com a consciência do mundo como um único lugar”. O

---

<sup>5</sup> “The current process of globalization is not a new phenomenon, although the way in which it is taking place is without precedent. On a larger scale, globalization at the end of the twentieth century (mainly occurring through transnational corporations, the media, and technology) is the most recent configuration of a process that can be traced back to the 1500s, with the beginning of transatlantic exploration and the consolidation of Western hegemony”.

pesquisador cita como exemplo algumas estratégias de marketing direcionadas ao público mundial em geral, como por exemplo, eventos globais como o concerto *Live Aid*.

O segundo tópico é o que O'Byrne e Hensby chamam de *liberalização*, que segundo os autores está relacionado com “o fluxo mais livre de bens, recursos, pessoas, ideias, capital” (p. 33). A diferença entre o primeiro e segundo tópico ocorre, pois enquanto a *liberalização* apresenta uma relação direta com o globo *per se*, a vila global aponta justamente a “erosão das fronteiras entre os estados-nação” (p. 33).

A terceira teoria trata da polarização. De acordo com Diniz de Figueiredo (2018), essa teoria apresenta diferenças entre norte e sul globais, causadas por tendências políticas econômicas que beneficiam os países que já são ricos. Segundo a polarização, os países considerados ricos são colocados como centrais, enquanto os demais são tidos como periféricos. Cria-se, portanto, uma relação de dependência destes com relação a aqueles, uma vez que os países mais ricos – que muitas vezes têm suas riquezas advindas de processos de colonização e exploração – são posicionados cultural e socioeconomicamente como os detentores dos padrões a que os demais contextos devem se submeter e buscar.

A quarta teoria, ou americanização, é similar à polarização, mas, conforme o nome sugere, tem como foco apenas um país, os EUA. Nessa teoria não se discute o imperialismo como um todo, mas sim o imperialismo americano (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018). Ao que O'Byrne e Hensby (2011, p. 80), chamam de “imperialismo cultural e militar”, os responsáveis pela promoção dos valores americanos e o exercício de poder mais explícito, principalmente desde a segunda metade do século XX.

O quinto modelo é chamado pelos autores de *McDonaldização* (*McDonaldization*, no original). Para os autores, “práticas e instituições em todo o mundo estão se tornando cada vez mais semelhantes” (O'BYRNE e HENSBY 2011, p. 104,). Ou seja, homogeneizados. Esse modelo é dividido em quatro princípios: a) eficiência (alcançada com esforço mínimo); b) calculabilidade (onde a qualidade está subordinada à quantidade); c) previsibilidade; e d) controle, com o uso de novas tecnologias (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018). A cadeia de restaurantes McDonald's, neste caso, é tida como exemplo de como

processos e produtos culturais e socioeconômicos ao redor do mundo têm sido homogeneizados.

O sexto item é chamado pelos autores de *crioulização* (*creolization*, no original), e se opõe a homogeneização. Segundo O'Byrne e Hensby (2011, p. 126), este modelo está associado ao pós-colonialismo e à pós-modernidade e é “o produto de dois processos interligados: um, os efeitos do imperialismo e do colonialismo causando a interação cultural de diferentes tradições e identidades nacionais; e, dois, a comercialização pós-moderna da cultura” (O'BYRNE e HENSBY, 2011, p. 139). Na crioulização, ocorre um processo de hibridismo, onde culturas que entram em contato acabam se transformando em algo novo, ao invés de haver uma sobreposição total de uma cultura sobre a outra.

O sétimo tópico, a transnacionalização, admite que o poder e a natureza do Estado enfraqueceram em termos de tomada de decisão, administração e produção. Há similaridades com a liberalização, mas ambos os modelos diferem na medida em que a transnacionalização não apenas enfatiza o enfraquecimento das fronteiras (como a liberalização), mas também reforça a necessidade de órgãos como as Nações Unidas, necessários em mundo multicêntrico, composto por organizações transnacionais (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018).

A última teoria apresentada por O'Byrne e Hensby é a balcanização (*balkanization*). Para os autores, esse modelo tende a “permanecer enraizado no conflito ideológico e político” (O'BYRNE e HENSBY, 2011, p. 177). Segundo Diniz de Figueiredo (2018, p. 35), não se trata de uma teoria de integração e convergência: “não são formados por blocos baseados unicamente na geopolítica, mas também em valores, religiões e assuntos relacionados”. Ou seja, ao invés de promover união, a globalização acaba por construir outros tipos de conflitos, que vão para além de questões territoriais.

Para os autores, esses oito modelos não são mutuamente excludentes, mas são todos reais e estão acontecendo ao mesmo tempo. Eles concluem que a atual condição global é “impulsionada por forças que são ao mesmo tempo globalizantes, liberalizantes, polarizadoras, americanizantes, McDonaldizantes, creolizantes, transnacionalizantes e balcanizantes” (O'Byrne e Hensby, 2011, p. 203).

De acordo com Robertson e White (2007), é possível afirmar que as maiores áreas da globalização são a cultural, a social (e comunicativa), a política

e a econômica. Segundo eles, duas das principais tendências da globalização são o aumento da conectividade e da consciência globais. Para Hammill e Diniz de Figueiredo (2013), tais processos de globalização se intensificaram muito graças ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, da cultura popular e das corporações multinacionais. Pois, “encolheram” escalas temporais e espaciais, das relações sociais e econômicas, “consolidando poder político, econômico, cultural e linguístico”.

Nem todos possuem uma visão positiva, ou mesmo neutra, da globalização. Para Sousa Santos (2006, p. 396) apenas uma definição do ponto de vista abstrato, baseada em processos é possível. Sendo assim, para ele globalização é:

um conjunto de trocas desiguais em que um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende sua influência além de suas fronteiras locais ou nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival<sup>6</sup>.

Na opinião de Sousa Santos (2006, p. 395), para quem o processo de globalização parece estar associado ao que O’Byrne e Hensby (2011) chamam de polarização, não há uma única entidade chamada globalização, mas sim *globalizações*; por isso, o termo deveria ser usado no plural. Por se tratar de conjuntos de relações sociais, “as *globalizações* envolvem conflitos e, portanto, vencedores e perdedores. O discurso dominante sobre a globalização é a história dos vencedores, contada pelos vencedores”<sup>7</sup>. Por isso a escolha de uso do termo *globalização*. Para o autor, vivemos tanto em um mundo de *globalização* quanto em um mundo de *localização*.

Outro pesquisador que não tem uma visão romântica da globalização é o geógrafo brasileiro Milton Santos. Em sua obra “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal” (2001), Santos apresenta três concepções sobre o fenômeno da globalização. São elas: globalização como

---

<sup>6</sup> “(...) it is a set of unequal exchanges in which a certain artefact, condition, entity or local identity extends its influence beyond its local or national borders and, in so doing, develops an ability to designate as local another rival artefact, condition, entity or identity”.

<sup>7</sup> “As they are sets of social relationships, globalizations involve conflicts and, therefore, winners and losers. The dominant discourse on globalization is the history of the winners, told by the winners”.

fábula, como perversidade e como possibilidade. A globalização como fábula, ou “o mundo tal como nos fazem crer”, é o discurso da hegemonia mundial, onde o mercado global se fortalece às custas do enfraquecimento regional, aprofundando assim, diferenças locais (2001, p. 18).

Na globalização como perversidade, ou, “o mundo como ele é”, Santos (2001, p. 19 e 20) afirma que para a maior parte das pessoas a globalização se impõe como uma fábrica de perversidades. Pois ocorre graças a vários fatores como o desemprego, a pobreza, novas enfermidades, a mortalidade infantil, a educação de qualidade inacessível e o consumo representado como fonte de felicidade. Para ele, essa perversidade é sistêmica, e está na raiz da evolução negativa da humanidade. “Todas essas mazelas são diretas ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização”.

Por fim, a globalização como possibilidade, ou, “o mundo como ele pode ser”, seria uma globalização mais humanizada, nas quais “as bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta”. Para Milton Santos, vivemos num mundo confuso e confusamente percebido (2001, p. 16.), onde a globalização representa, “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”.

Sousa Santos (2006, p. 397) acredita que não existe uma condição originalmente global. O que nomeamos como sendo globalização nada mais é do que uma “globalização bem-sucedida de algo local particular”. Ou seja, não há condições globais sem raízes locais. Outra implicação levantada pelo autor é que “a globalização pressupõe a localização”. Em outras palavras, “o processo que cria o global como posição dominante em trocas desiguais é o mesmo que produz o local como posição dominada e, portanto, hierarquicamente inferior”<sup>8</sup>.

Para Sousa Santos (2006) e Santos (2002), há duas manifestações de hegemonia na globalização: *globalized localism* e *localized globalism*<sup>9</sup>. O primeiro é quando um fenômeno particular se torna global com sucesso, como, por exemplo, a popularização de uma rede americana de *fast food* ou um ritmo

---

<sup>8</sup> “The process that creates the global as the dominant position in unequal exchanges is the same one that produces the local as the dominated, and therefore hierarchically inferior, position”.

<sup>9</sup> *Localismo globalizado e globalismo localizado (tradução minha)*.

musical, ou mesmo de uma língua, como no caso do inglês. Segundo Sousa Santos (2006), neste modo de produção:

(...)o globalizado é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização dos recursos ou pelo reconhecimento hegemônico de uma dada diferença cultural, racial, sexual, étnica, religiosa ou regional. Esta vitória traduz-se na capacidade de ditar os termos de integração, competição e inclusão<sup>10</sup> (Sousa Santos, 2006, p. 397).

Sobre o mesmo tópico, Santos (2002) afirma que não há nada que seja globalizado transnacionalmente que não se origine localmente em algum lugar. Está sempre ligado a alguma cultura específica, pois tudo já foi produzido por alguém em algum lugar. Ou seja, tudo pertence a um local de origem.

O segundo modo (*localized globalism*) representa o impacto local das práticas transnacionais. Para atender as demandas transnacionais, muitas das condições locais são “desintegradas, oprimidas, excluídas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas como inclusão subordinada”. O que pode refletir-se na:

eliminação do comércio tradicional e da agricultura de subsistência; a criação de enclaves ou zonas de livre comércio; o desmatamento e a destruição maciça de recursos naturais para pagar a dívida externa; o uso de tesouros históricos, cerimônias ou lugares religiosos, artesanato e vida selvagem para o benefício da indústria global do turismo; *dumping* ecológico (a “compra” pelos países do Terceiro Mundo de resíduos tóxicos produzidos nos países capitalistas centrais para pagar a dívida externa); a conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do “ajuste estrutural”; e a etnicização do local de trabalho (desvalorização dos salários porque os trabalhadores pertencem a uma etnia considerada “inferior”<sup>11</sup> (SOUSA SANTOS, 2006, p. 397).

---

<sup>10</sup> “(...) what is globalized is the winner of a struggle for the appropriation or valorization of resources or for the hegemonic recognition of a given cultural, racial, sexual, ethnic, religious, or regional difference. This victory translates into the capacity to dictate the terms of integration, competition and inclusion”.

<sup>11</sup> Such localized globalisms include: the elimination of traditional commerce and subsistence agriculture; the creation of free trade enclaves or zones; the deforestation and massive destruction of natural resources in order to pay off external debt; the use of historic treasures, religious ceremonies or places, craftsmanship and wildlife for the benefit of the global tourism industry; ecological dumping (the ‘purchase’ by Third World countries of toxic waste produced in

Muitos elementos são (re)contextualizados para que se adaptem às condições e interesses locais, como é caso das estrelas de cinema de Hollywood, vistas mundialmente como globais, enquanto artistas de outros países continuam com uma imagem local (Santos, 2002).

Esses dois processos ocorrem em conjunto e formam um tipo hegemônico de globalização, também chamada de neoliberal. Sob esse viés neoliberal, experimentamos processos cada vez mais intensos de privatização, desregulamentação e especulação financeira, o que, na visão de alguns muitos acadêmicos, principalmente, mas não exclusivamente do sul global (SOUSA SANTOS, 2006), contribui para o aumento da desigualdade e da precarização do trabalho, dentre outros problemas.

Segundo Sousa Santos (2006), um dos exemplos de que a globalização produz localização é o *status* de *língua franca* que a língua inglesa possui no mundo. Se a língua inglesa é a global, as outras são locais, mesmo aquelas que já tiveram o *status* de global, como é o caso da língua francesa (SOUSA SANTOS, 2006).

Para outros pesquisadores, em vez de falar de uma tensão inevitável entre o local e o global, pode ser possível pensar nos dois não como opostos, mas como lados diferentes da mesma moeda. Quando o local e o global, inevitavelmente, se chocam e passam a coexistir, surge um outro conceito: a *glocalização*. Tal fenômeno ocorre em diferentes níveis, com diferentes graus de contato entre o local e o global, incluindo momentos de convergência e divergências, interação, interconexão e resistência (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Consoante Robertson e White (2007), o conceito de *glocalização* tornou-se central na discussão sobre a globalização (ROBERTSON 1992, 1995; ROBERTSON; WHITE 2003, 2004, 2005; SYNGEDOUW, 1989). De acordo com Menezes de Souza (2019), enquanto na globalização as relações são vistas como assimétricas, sob o prisma da *glocalização*, as ações locais se desenrolam em “níveis relativamente não hegemônicos no processo de globalização

---

*the core capitalist countries in order to pay for foreign debt); the conversion of subsistence agriculture into agriculture for export as part of 'structural adjustment'; and the ethnicization of the workplace (devaluing of salaries because the workers belong to an ethnic group considered 'inferior').*

hegemônica”. Tal perspectiva, portanto, pode ser relacionada ao que O’Byrne e Hensby chamam de crioulização, conforme discutido anteriormente.

## 2.2 LÍNGUA e GLOBALIZAÇÃO

A história nos mostra que cada momento específico possui uma língua que se destaca das demais. Isso ocorre, principalmente, devido às relações comerciais e conquistas militares, que além do poderio desta sobre aquela nação, também levavam consigo suas línguas. Isso ocorreu com o latim, durante o imperialismo romano; com o espanhol e o português, no período das grandes navegações; e com o francês e a língua inglesa durante o colonialismo europeu (HAMMILL; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2013).

O sonho do colonizador já foi "Uma nação, um povo, uma língua", o que remete à tríade herderiana que traz uma correspondência entre língua, cultura e território (CANAGARAJAH, 2013). Com este objetivo, o Império Britânico impôs o uso da língua inglesa em suas colônias.

Segundo Phillipson (1992), que trabalhou no Conselho Britânico e trouxe uma análise crítica de seu papel como difusor da língua inglesa, a expansão dessa língua era uma forma dela ser vista como superior, com “propriedades civilizadoras”. Desta forma, o povo colonizado “internalizou a língua e muitas das atitudes de seus mestres” (Phillipson, 1992, p. 128), estabelecendo as bases para o imperialismo linguístico inglês.

Para Phillipson (1992), a legitimação da língua inglesa ocorreu devido à crença de que “traz modernização aos valores sociais e culturais, o que, por sua vez, faz com que seu uso crescente pareça natural e inevitável”.

Mas quando a língua inglesa se tornou a língua global? De acordo com Sue Wright, isso ocorreu no fim da Primeira Guerra Mundial, em 1919 (WRIGHT, 2004, p. 143):

A aceitação dos europeus do princípio wilsoniano de autodeterminação é amplamente reconhecida como um domínio no qual a autoridade dos americanos foi sentida... É menos conhecido que Woodrow Wilson exigiu que os Tratados de Versalhes, Sèvres e Trianon fossem publicados em inglês e francês. Esta, significativamente, foi a primeira ocasião em que o uso do francês como língua dos tratados europeus foi contestado. Este início do fim da supremacia do francês como língua da

diplomacia europeia andou de mãos dadas com a perda de influência da França<sup>12</sup>.

Segundo Wright (2004), a partir do final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a língua inglesa passou a ser vista como a língua dos vencedores e do poderio militar. Isto, pois,

as duas outras línguas europeias que haviam sido usadas recentemente como línguas francas estavam em eclipse. Na derrota, o alemão perdeu seu papel de língua da ciência e da tecnologia. Os franceses perderam prestígio com a capitulação e colaboração do governo de Vichy, e foram derrubados como a principal guerra de negociações do pós-guerra<sup>13</sup> (WRIGHT, 2004, p. 143 – 144).

Diferentemente do ocorrido em 1918, quando os falantes de inglês negociaram o uso de sua língua, os franceses fizeram pressão em 1945/1946 para que a língua francesa não ficasse de fora como uma das seis línguas oficiais da Organização das Nações Unidas. As outras línguas são: árabe, chinês, espanhol, inglês e russo<sup>14</sup>.

Com isso, fortaleceu-se o Imperialismo Linguístico, termo criado por Phillipson (1992) para descrever a ameaça que culturas e línguas locais sofrem devido ao domínio de algumas línguas europeias (ZACCHI, 2018). Para ele, o imperialismo linguístico da língua inglesa ocorre quando “o domínio do inglês é afirmado e mantido pelo estabelecimento e reconstituição contínua de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas”. Este

---

<sup>12</sup> “*The Europeans’ acceptance of the Wilsonian principle of self-determination is widely acknowledged as one domain in which the authority of the Americans was felt . . . It is less well known that Woodrow Wilson required that the Treaties of Versailles, Sèvres and Trianon be published in English as well as French. This significantly was the first occasion when the use of French as the language of European treaties was challenged. This beginning of the end of the supremacy of French as the language of European diplomacy went hand in hand with France’s loss of influence*”.

<sup>13</sup> “*The two other European languages that had been recently used as lingua francas were in eclipse. In defeat, German lost its role as the language of science and technology. French had lost prestige through the Vichy government’s capitulation and collaboration and was ousted as the main war of postwar negotiations, treaties and diplomacy. In contrast to 1918, when the English speakers had to lobby for their language to be used, the French had to press their case in 1945-46 for French to be included as one of the six official languages of the United Nations Organisation*”.

<sup>14</sup> Disponível em: < <https://news.un.org/pt/story/2015/03/1505691> > Acesso em 16 nov. 2022.

domínio tem início com a expansão do Império Britânico e, posteriormente, com o domínio mundial estabelecido pelos Estados Unidos a partir do século XX.

De acordo com Phillipson, o avanço do uso da língua inglesa no mundo não foi um fenômeno passivo nem natural, mas sim planejado pelo Reino Unido (por meio de entidades como o *British Council*) e, também, pela americana *United States Information Agency*. Ambas as agências tinham como objetivo garantir os interesses políticos e econômicos de suas nações. Para o autor, essa estratégia contribuiu para a hegemonia do inglês, ou seja, para sua manutenção como língua dominante.

É fato que, atualmente a língua global mais utilizada como língua franca é a inglesa. Embora não seja a única, para Hammill e Diniz de Figueiredo (2013, p. 01), ela é a principal língua associada à globalização, e isso ocorre não apenas por seu “amplo uso como *língua franca*, mas também por sua prevalência na mídia internacional, cultura popular, literatura científica e discursos institucionais de corporações multinacionais, blocos econômicos e organizações não governamentais”<sup>15</sup>.

Uma consequência dessa posição de prestígio da língua inglesa no mundo globalizado pode ser o fato de que algumas pessoas tendem a desenvolver sentimentos “anti-língua inglesa” e “antiglobalização”, seja por razões políticas, ou por se sentirem privados de direitos no processo global (LANVERS; HULTGREN, 2018).

Citando Rajagopalan (2009, p. 102) “sob a égide do inglês, toda uma “família” de línguas pode estar surgindo”. Ademais, temos visto um número cada vez maior de teorizações sobre as formas em que essa língua tem expandido mundialmente. Essas teorizações são importantes para o presente trabalho pois elas nos mostram as formas em que o inglês tem sido compreendido no âmbito acadêmico, o que nos ajuda a fazer sentido sobre o fenômeno do EMI. Nesta pesquisa, vamos nos ater a duas denominações mais comuns: inglês como *língua franca* (LFE) e *World Englishes* (WE), iniciando por esta última.

---

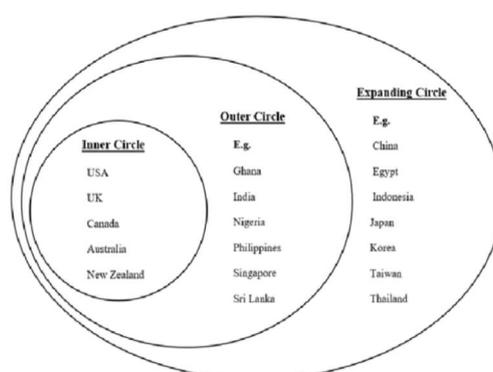
<sup>15</sup> “(...) not only because of its wide use as a lingua franca, but also due to its prevalence in international media, popular culture, scientific literature, and the institutional discourses of multinational corporations, economic blocks, and non-governmental organizations”

### 2.2.1 World Englishes

Uma das principais perspectivas que têm estudado o inglês e sua expansão global é a chamada *World Englishes*. Para Kachru (1992), o conceito de “inglês globais”, remonta a década de 1960, mas apenas a partir de 1978 é que suas implicações formais e funcionais começaram a ser discutidas. Além disso, o autor explica que o uso do termo *Englishes*, no plural, ao invés de *English*, no singular, é um símbolo que representa as “numerosas variedades, culturas, identidades, variações funcionais e formais da língua”, cujas identidades distintas de diferentes *ingleses* devem ser estudadas sob diferentes metodologias (Kachru 1992).

Kachru (1992) desenvolveu nos anos de 1980 a representação da expansão da língua inglesa no mundo na forma de três círculos concêntricos: o *Inner Circle (ENL)*, *Outer Circle (ESL)* e *Expanding Circle (EFL)*. Esta representação ainda é amplamente usada para explicar as variedades da língua inglesa. No círculo interior (*inner circle*) estão os países onde a língua inglesa é a “língua materna” (*Reino Unido, Austrália, EUA etc.*). Já no círculo externo (*outer circle*) encontram-se os países onde a língua inglesa foi institucionalizada como língua adicional, como a Índia e Singapura. Por fim, no círculo crescente (*expanding circle*) estão os demais países do mundo onde o inglês é a principal língua estrangeira, como países da América Latina e Ásia.

FIGURA 1 – CÍRCULOS DOS WORLD ENGLISHES



Fonte: Ghanbari (via Research Gate)<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Disponível em: <[https://www.researchgate.net/figure/Kachrus-concentric-circles-representation-of-English-speaking-countries-of-the-world-fig1\\_346139383](https://www.researchgate.net/figure/Kachrus-concentric-circles-representation-of-English-speaking-countries-of-the-world-fig1_346139383)> Acesso em: 18 nov. 2022.

Esta estrutura dos três círculos é um modelo padrão dos estudos de WE e ainda se faz presente nas discussões atuais sobre inglês mundialmente, sendo provavelmente o modelo mais conhecido. No que diz respeito a diversificação, de acordo com Kachru (1992), há três tipos básicos de variações que ocorrem na língua inglesa: *norm-providing*, *norm-developing* e *norm-dependant*. As variedades *norm-providing*, onde a norma é fornecida, são as utilizadas no *Inner Circle*, pelos falantes nativos, como o inglês americano e o britânico. São as variedades consideradas mais “apropriadas”.

*Norm-developing*, variáveis presentes no *Outer Circle*, onde o inglês desempenha um papel importante como segunda língua, muitas vezes em um ambiente multilíngue. Entre seus usuários há confusão entre norma e performance linguística, porém a identidade linguística e cultural é bem estabelecida. Algumas dessas variáveis são o inglês de Singapura, inglês nigeriano e inglês indiano.

A última variedade, *norm-dependent*, é aquela comum no *Expanding Circle*, onde o inglês é ensinado como língua estrangeira e que reconhece a importância do inglês como língua internacional. Nessas variedades, as normas são externas. É o caso do inglês falado no Brasil.

As ideias apresentadas por Kachru e por outros estudiosos dos WE têm sido bastante influentes em diversas pesquisas nos Estudos Linguísticos. No entanto, segundo Pennycook (2007, p. 21),

Embora tenha claramente servido a alguns propósitos ao fornecer rótulos para diferentes contextos de uso da linguagem, também sofre de várias falhas: a localização de identidades nacionalmente definidas dentro dos círculos, a incapacidade de lidar com vários contextos e... privilégio de ENL sobre ESL sobre EFL<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> “While it has clearly therefore served some purposes in providing labels for different contexts of language use, it also suffers from several flaws: the location of nationally defined identities within the circles, the inability to deal with numerous contexts, and... the privileging of ENL over ESL over EFL”.

Ou seja, não obstante o modelo dos Círculos Concêntricos de Kachru tenha causado repercussão nas práticas de ensino e pesquisa de língua inglesa, esta teoria também apresenta limitações. De acordo com Splunder (2012), o modelo é uma simplificação excessiva da realidade e há “áreas cinzentas” entre os Círculos. O próprio Kachru reconhece as falhas do modelo, mas apesar de sua afirmação da importância igual dos três Círculos, muitos percebem que o Círculo Interno e os falantes nativos são posicionados como mais importantes, no centro do modelo, uma posição que é contestada hoje em dia (*idem*). Esta crença de colocar os falantes do *inner circle* no centro do modelo, ajudaria a difundir o imperialismo linguístico.

Em concordância com Phillipson (1992), tal imperialismo divide o mundo entre países do centro e os da periferia. Aos centrais cabe a tarefa de fornecer professores, modelos e materiais para o ensino de língua inglesa (*English Language Teaching*, ou *ELT*), enquanto os periféricos são os responsáveis pelo fornecimento de aprendizes da língua, criando uma situação de subordinação. Nasce, assim, algumas falácias apontadas por Phillipson (1992, p. 194), com relação a aquisição e ensino de língua inglesa, como: a) o inglês é melhor ensinado de modo monolíngue; b) os professores ideais são os falantes nativos da língua; c) quanto mais cedo começar a aprender inglês, melhor; d) quanto mais se ensina, melhores são os resultados; e e) se outros idiomas forem usados, os padrões de inglês diminuirão. O autor critica esses princípios, opondo-se a eles com base na natureza colonial das proposições, o desrespeito pelos benefícios do bilinguismo e o fato básico de que os professores “são feitos em vez de nascerem”.

Além disso, os próprios conceitos de *norm-providing*, *norm-developing* e *norm-dependent* são considerados limitados quando consideramos teorias atuais sobre linguagem, translinguagem e ensino-aprendizagem de línguas (CANAGARAJAH, 2013), principalmente por enfatizarem o poder de falantes nativos dos supostos “centros” da língua inglesa, enquanto marginalizam outros usuários desta língua, mesmo nativos de lugares considerados menos “centrais” (como a Nigéria, por exemplo).

Apesar destas críticas, há contribuições importantes dos WE. Por exemplo, a teoria busca “desafiar a noção de um inglês monolítico que emana das instituições anglo-centrais da hegemonia global”. Ao invés dessa posição

homogênea da língua inglesa, Kachru sugere uma mais ampla, heterogênea, com foco nas “implicações de pluricentricidade, as novas e emergentes normas de performance, e a criatividade do bilíngue como uma manifestação do contexto e hibridismo formal dos *ingleses*” (Kachru, 1997, p. 66). Ademais, há o reconhecimento de que os ingleses falados mundialmente possuem variáveis bastante diversas, as quais devem ser valorizadas do ponto de vista histórico e cultural.

### 2.2.2 *English as a Lingua Franca* e ELF feito no Brasil

Na metade dos anos 90, a pesquisadora Jennifer Jenkins, da Universidade de Southampton, conduziu uma das primeiras e mais importantes pesquisas sobre Inglês como *Lingua Franca* (ELF, na sigla em inglês). Nessa pesquisa (JENKINS, 1996), cujo foco era, principalmente, pronúncia, léxico e gramática, havia a preocupação de definir um posicionamento ideológico, que junto com pesquisas sobre *World Englishes*, buscava descrever e legitimar algumas variedades de “ingleses” falados no mundo.

Neste momento, a autora tenta introduzir o termo *English as a Lingua Franca* e o acrônimo ELF como uma área de estudos, porém, nos anos (e pesquisas) seguintes, autores e pesquisadores utilizavam mais comumente o termo *English as an International Language* (EIL). Com o tempo, ambos os termos, ELF e EIL, passaram a ser vistos como sinônimos ou bastante próximos, o que durou até a primeira década dos anos 2000, quando ELF passou a ser o termo preferido por pesquisadores alinhados a Jenkins (JENKINS, 2015). É importante notar, no entanto, que o termo *English as an International Language* ainda é preterido por alguns pesquisadores, muitos dos quais veem comunalidades entre EIL e ELF, mas os diferenciam por diferentes motivos (ver, por exemplo, DINIZ DE FIGUEIREDO; SIQUEIRA, 2021)

No início, o ELF era visto como algo revolucionário, ao romper com o conceito de Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language – EFL*), e afirmar que não se deve esperar daqueles que utilizam o inglês para comunicação intercultural, que se submetam as normas e regras da língua estabelecidas por falantes nativos. Segundo Jenkins:

ELF, no entanto conceitualizado, não é apenas um fenômeno altamente complexo, mas também cuja diversidade está aumentando constantemente à medida que mais pessoas de diferentes origens linguísticas se envolvem na comunicação intercultural. Isso significa que a teorização também não pode ficar parada, mas que os estudiosos da ELF precisam estar prontos para revisar suas conceituações do fenômeno de acordo com as novas descobertas empíricas, bem como considerando conceitos e pesquisas empíricas de outros campos de investigação que podem "falar" para ELF<sup>18</sup>. (JENKINS, 2015, p. 51).

Já no início dos anos 2000, alguns pesquisadores de ELF começaram a identificar possibilidades em descrever e codificar variedades de *Inglês como Língua Franca*. Para eles, essas variedades compreenderiam elementos usados por falantes de línguas maternas diferentes, aliados àqueles relacionados a uma língua materna específica, como por exemplo, inglês alemão, inglês sueco e outros.

O que diferenciaria, então, Inglês como *Língua Franca* de *World Englishes*? Segundo Kachru (1992, p. 66), *World Englishes* podem ser definidos como “modelos não nativos de inglês [que] são linguisticamente identificáveis, geograficamente definíveis”<sup>19</sup>. Isso não ocorre com ELF, que em suas fases mais recentes possui maior fluidez e negociação de significado entre falantes que possuem repertórios multilíngues variados. Para Jenkins (2015), o ELF não apenas consiste em “variedades limitadas”, mas é uma língua que transcende fronteiras e, portanto, está além de qualquer descrição.

As primeiras pesquisas em ELF focavam na forma. Com o passar do tempo e a necessidade de novas pesquisas, o foco mudou para os usuários e a prática social. Estas pesquisas podem ser divididas em três momentos: *ELF 1*, onde o foco concentrava-se na pronúncia, léxico e gramática; *ELF 2*, focada nos processos subjacentes ao uso variável de formas pelos falantes de ELF, como o

---

<sup>18</sup> “*ELF, however conceptualized, is not only a highly complex phenomenon, but also one whose diversity is currently constantly increasing as more people from different language backgrounds engage in intercultural communication. This means that theorizing, too, cannot stand still, but that ELF scholars need to be ready to revise their conceptualizations of the phenomenon in line with new empirical findings as well as by considering conceptualizations and empirical research from other fields of enquiry that can ‘speak’ to ELF*” (JENKINS, 2015, p. 51).

<sup>19</sup> “*Non- native models of English [that] are linguistically identifiable, geographically definable*”.

conceito de Comunidades de Prática. Nesse momento, o estudo da variabilidade do ELF tornou-se central, com a variabilidade logo sendo entendida como uma característica da comunicação ELF. E por último, a *ELF 3*, onde começou a se considerar fortemente a natureza multilíngue dos falantes, cada vez mais diversa da comunicação (JENKINS, 2015).

Algumas críticas também são feitas ao ELF. Uma delas é que o foco do ELF ainda está muito concentrado no *E*, ou seja, no inglês em si, em vez de focar na relação entre a língua inglesa e outras línguas relacionadas ao multilinguismo da maioria dos usuários e, conseqüentemente, a “multicompetência da comunidade”. Tais críticas têm como base pesquisas focadas na competência multi/translíngue de falantes diversos. Dentre elas, vale citar os estudos sobre translanguagem (García 2009, García e Li Wei 2014), práticas translíngues (Canagarajah 2011, 2013), e recursos móveis (Blommaert, 2010).

No Brasil, o ELF – ou ILF (Inglês como *Língua Franca*), segundo Duboc (2019), possui um conceito “polêmico e polissêmico”. Segundo a autora, ELF/ILF é um desses termos que carregam o fardo do passado, e estão sempre às voltas com seu significado original, “após novos escrutínios e expansões teóricas” (DUBOC, 2019, p. 11).

Durante muitos anos, o ensino da língua inglesa no Brasil era fortemente influenciado pela visão colonialista e purista da língua. Pois além de serem destinadas a alguns poucos socialmente privilegiados, eram comumente ministradas por falantes nativos de inglês. De acordo com Duboc e Siqueira (2020, p. 303),

Não qualquer falante nativo, mas apenas aqueles vindos da Inglaterra, cuja pronúncia recebida (RP) pura e padrão tornava desnecessário qualquer conhecimento pedagógico. A nosso ver, o movimento foi o ponto de partida de uma ideologia preconceituosa de falantes nativos em programas de ELT subsequentes no Brasil<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> “Not any native speaker, but only those coming from England, whose pure and standard Received Pronunciation (RP) made any pedagogical expertise unnecessary. In our viewpoint, the movement was the starting point of a prejudicial native-speakerism ideology in subsequent ELT programs in Brazil” (Duboc e Siqueira, 2020, p. 303).

Para os autores, essas raízes colonialistas ainda podem ser vistas nas políticas e práticas linguísticas brasileiras, tanto no que diz respeito a língua portuguesa, quanto no ensino de línguas estrangeiras, principalmente, a língua inglesa. Citando Duboc e Fortes (2019), essa visão de língua pura é uma falácia. Pois, segundo as autoras, língua deveria ser vista a partir de uma ideia de impureza, “de mistura, dinâmica de mistura, mudança”, enquanto a variedade pura e padronizada seria algo excepcional e idealizado (DUBOC e FORTES, 2019, p. 8).

Devido a sua posição econômica, além de seu mercado vasto para ensino de inglês e para consumo de materiais didáticos advindos de editoras internacionais (NERO, 2017), o Brasil ocupa lugar central nas pesquisas sobre ELF, entre os países do sul global. Inicialmente, essas pesquisas ecoavam as descobertas de Jenkins e Seidlhofer, e as fases identificadas anteriormente nesse capítulo (Jenkins, 2015), como: documentação, codificação, forma (ELF 1) e usuários de ELF, diversidade, fluidez, variabilidade, ELF como prática social (ELF 2).

Apesar de alguma resistência e controvérsias conceituais ligadas ao ELF e suas implicações na sala de aula e na formação de professores de língua inglesa, muitos pesquisadores mostraram-se desafiados pelo novo conceito e trabalhos foram desenvolvidos, orientados pelo ELF e explorando temas como: ELF como uma função da língua inglesa, não uma variedade; ELF como desafio a normas hegemônicas dos falantes nativos, o que legitima a variação; ELF como pertencente a todos aqueles que a utilizam em interações cotidianas; ELF como não indissolúvelmente ligada a uma cultura nacional, abrangendo tanto usuários do inglês como língua nativa, quanto não nativa, das mais diversas formações linguísticas (DUBOC e SIQUEIRA, 2020).

A produção acadêmica brasileira sobre ELF começou a ganhar mais espaço a partir de 2005, porém, nesse período, ainda era muito comum o uso de outros termos como *English as an International Language (EIL)*, *English as a Global Language (EGL)*, *World Englishes (WE)* ou *English as a Multinational Language (EML)*. Alguns dos autores desses primeiros trabalhos são Calvo e El Kadri (2011) e Bordini e Gimenez (2014), que também mapearam as primeiras obras produzidas nacionalmente.

Outros estudos realizados por acadêmicos brasileiros (ou no Brasil) que merecem reconhecimento são as pesquisas de Rajagopalan (2005, 2010, 2011), que destaca o sujeito, identidade, cultura e língua; Zacchi (2018), que mostra um olhar crítico e transdisciplinar para ELF; Jordão e Marques (2018), com foco no letramento crítico, pós-estruturalismo e pós-humanismo; e a educação intercultural das pesquisas de Siqueira (2011, 2018b).

O fortalecimento das pesquisas em ELF no país, bem como seu foco em questões políticas, crítica e locais, levaram Duboc e Siqueira (2020) a conceber o que eles chamam de ELF feito no Brasil. Para os autores, a produção nacional se destaca por trazer perspectivas próprias para o ELF, engajando-se em diálogos com perspectivas decoloniais sobre a língua e sobre conhecimento, com as contradições e tensões presentes em políticas linguísticas (principalmente a BNCC) e com realidades locais, com foco bastante forte no ensino-aprendizado. No entanto, as pesquisas sobre *Inglês como Língua Franca*, enquanto área, ainda podem (e devem) ser muito exploradas no Brasil, pois o país, devido a sua posição cultural, política e econômica, oferece terreno fértil para elas

### 2.3 ERRO OU INOVAÇÃO?

De acordo com Kachru (1992), debate-se muito a questão da diversificação, modelos, padrões e normas para a língua inglesa, no Círculo Externo. Duas dessas questões são: em que consiste a diferença entre “erro” e “inovação”? E, quais são as variáveis de inteligibilidade para os *World Englishes* entre as diversas línguas e suas culturas correspondentes?

O inglês, como língua global, mundial e *franca*, não possui falantes nativos. Principalmente em uma perspectiva ELF (*English as Língua Franca*) atual, todos os falantes de inglês são tidos como legítimos, sendo muitas vezes responsáveis por estabelecerem normas, com base no uso real - e flexível - dessa língua (SPLUNDER, 2012). Nesse cenário, pode ser difícil definir o que é “correto” e/ou “apropriado”.

Em suas pesquisas, Splunder (2012) identificou que variedades situadas mais distantes cultural e geograficamente do inglês do *Inner Circle* (como o inglês indiano, asiático) podem ser muitas vezes consideradas como mais

"falhas" do que variedades do *Expanding Circle*, como o inglês holandês e dos países nórdicos. Isso mostra que a noção de "erro" está atrelada tanto a um entendimento de língua enquanto estruturas fixas, não mutáveis, quanto a questões socioculturais e coloniais.

Além das variedades de sotaques, outra questão frequentemente levantada é de qual deve ser o nível de conhecimento linguístico para que ocorra a comunicação. Para Canagarajah (2007), não está claro o que constitui o nível mínimo de proficiência em inglês necessário para ingressar nessa comunidade invisível de falantes de inglês como língua franca, global e mundial. Para ele, mesmo que seja óbvia a necessidade de algum conhecimento, mesmo aqueles indivíduos com conhecimentos básicos podem conduzir uma comunicação bem-sucedida, enquanto sua proficiência se desenvolve. Isso graças ao contato entre línguas em ambientes multilíngues, que propiciam e facilitam a aprendizagem de outras línguas, pois, para Canagarajah "o multilinguismo está no centro da identidade da comunidade híbrida e da proficiência do falante da LFE<sup>21</sup>". Esta competência em vários idiomas é uma realidade em muitas comunidades, e é o que auxilia a elevar a língua inglesa a um patamar mais visível e global.

Com relação aos falantes nativos, Rajagopalan (2009), afirma que o inglês enquanto língua mundial não é a língua materna de ninguém, incluindo, os falantes nativos de diversas variedades da língua. Isso ocorre, pois, a língua inglesa é um idioma em formação e, aparentemente, continuará assim no futuro próximo. Os falantes possuem competências diferentes que convergem no ato da comunicação. Canagarajah (2007) explica que,

Essa afirmação não significa que os falantes de LFE não desenvolvam ainda mais sua proficiência - assim como os falantes nativos (FN) anglo-americanos ainda precisam desenvolver sua proficiência em inglês. Talvez tenhamos que distinguir entre competência e proficiência. Ambos os falantes de LFE e FNs têm competência em suas respectivas variedades, embora não haja limite para o desenvolvimento de sua proficiência através da experiência e do tempo. A competência dos

---

<sup>21</sup> Importante notar que Canagarajah usa LFE (Lingua Franca English) ao invés de ELF (English as a Lingua Franca). O termo empregado por ele reflete diferenças relacionadas a como ele compreende o fenômeno de língua franca, que em sua concepção está bastante ligada à translinguagem. Tal concepção está próxima de estudos mais recentes em ELF, principalmente em ELF3 e ELF feito no Brasil.

falantes do LFE é obviamente distinta. Essa competência para contato entre idiomas e códigos híbridos deriva de sua vida multilíngue<sup>22</sup> (p. 295).

Esta noção tem sido minimizada nos estudos da linguística estruturalista de várias maneiras. Desde o início da Linguística moderna através da dicotomia *langue* (sistema)/*parole* (uso) de Saussure, e mais particularmente na divisão competência/performance de Chomsky, uma distinção tem sido mantida entre sistema e realização, com o foco da linguística no primeiro termo, nas habilidades abstratas e subjacentes dos usuários da linguagem, em vez da realização real ou uso da linguagem na vida cotidiana (PENNYCOOK, 2007).

Esta diferença entre competência/performance, o saber e o usar a língua, ocorre, pois, durante a comunicação, não utilizamos apenas palavras, mas sim, recursos semióticos como gestos, recursos visuais, linguagem corporal e outros, que segundo Canagarajah (2018, p. 39), “desempenham um papel colaborativo como um repertório espacial em relação ao sucesso desta atividade, quando a língua não é predefinida como o único, superior ou separado meio de consideração”<sup>23</sup>. Ao que ele deu o nome de *assemblage*.

O estruturalismo, que norteou os estudos da linguística do fim do século XIX até a primeira metade do século XX, considerava a linguagem como algo organizado em uma estrutura autodefinida e fechada. Nessa perspectiva, outras modalidades de comunicação foram separadas da linguagem, mantendo estruturas próprias (CANAGARAJAH, 2018).

Com os estudos mais atuais, já se sabe que a comunicação ocorre em diversas áreas e etapas, a partir de recursos semióticos diversos, e com falantes variados. Uma maneira de entender essas orientações em expansão é a mudança gradual do paradigma estruturalista que tem sido tratado como fundamental na linguística moderna (CANAGARAJAH, 2018). Consoante

---

<sup>22</sup> “This assertion does not mean that LFE speakers do not develop their proficiency further—just as Anglo-American NSs still have to develop their proficiency in English. Perhaps we have to distinguish between competence and proficiency. Both LFE speakers and NSs have competence in their respective varieties, though there is no limit to the development of their proficiency through experience and time. The competence of LFE speakers is of course distinct. This competence for cross-language contact and hybrid codes derives from their multilingual life”.

<sup>23</sup> “(...) play a collaborative role as a spatial repertoire in accounting for the success of this activity, when language is not predefined as the sole, superior, or separate medium of consideration”.

Rajagopalan (2009), é totalmente irreal esperar que o inglês falado como língua global continue obedecendo às normas estabelecidas para o chamado *Standard English* (inglês padrão).

Tal fato, por sua vez, traz questionamentos importantes para o chão da sala de aula, uma vez que há de haver um entendimento mais complexo do que possa vir a ser um suposto “erro” a ser corrigido. Ademais, isso traz consequências importantes para a prática de EMI, uma vez que levanta questionamentos sobre níveis de proficiência adequados, o papel do professor em sala de aula e mesmo sobre o que realmente caracteriza uma aula EMI.

## 2.4 INTERNACIONALIZAÇÃO E EMI

Em um mundo cada vez mais globalizado, onde as fronteiras são mais facilmente transpostas, a internacionalização das instituições de ensino superior (doravante, IES), se tornou uma realidade e a mobilidade acadêmica mais fácil em diversos contextos. Não é raro que alunos procurem complementar sua formação acadêmica fora de seus países de origem. Muitas vezes, os países escolhidos são aqueles cujas línguas nacionais são consideradas difíceis para a maioria, como o finlandês, holandês e o sueco.

O que fazer nessa situação poderia ser um dilema para diversos discentes: desistir de frequentar uma instituição que oferece o curso desejado, no qual as aulas são ministradas na língua oficial do país, ou optar por instituições que ofereçam aulas em uma língua mais comumente compartilhada em nível internacional, como é o caso da língua inglesa (além de algumas outras línguas, como o espanhol)? A resposta pode parecer óbvia em diversos casos, e está sendo a escolha de muitos estudantes.

No entanto, é importante notar que internacionalização é um conceito complexo e bastante difícil de conceber de forma homogênea. Segundo Bocanegra-Valle (2019), por exemplo, a internacionalização abrange, além da mobilidade acadêmica, muitas dimensões, abordagens e atividades, e geralmente está alinhada com as políticas, planos estratégicos e declarações de missão das universidades (ver também DINIZ DE FIGUEIREDO; JORDÃO; ANTUNES; EMMERICH, CONS, 2021). O processo de internacionalização das IES é intrincado, pois engloba vários aspectos, valores, visões, crenças,

ideologias e agentes no contexto da educação superior (MENEZES DE SOUZA, 2019). Em muitas situações, o termo *internacionalização* é usado como um termo guarda-chuva para descrever qualquer ação remotamente associada aos termos global, internacional, intercultural e afins (GUIMARÃES; FINARDI; EL KADRI e TAQUINI, 2020).

Tamanha complexidade levou Martinez (2021) a levantar paradoxos pouco discutidos em processos de internacionalização. Para ela, parece haver um consenso não questionado sobre os fatores positivos da internacionalização (tal como ocorre em alguns círculos com relação à globalização), sem que haja, por outro lado, uma apreciação crítica das dificuldades e desafios que fazem parte desses processos. Como apontado por Martinez (ibid.), os fatores negativos que são muitas vezes ignorados incluem: o aspecto meramente mercadológico atrelado a iniciativas buscadas por universidades; a “distribuição desigual de poder entre sujeitos, nações, línguas, culturas, conhecimentos, povos, raças, etc.” (p. 237) que está em jogo na internacionalização; a valorização de certos conhecimentos tidos como globais, em detrimento de outros vistos como locais; e a falta de legislação adequada para proteger estudantes internacionais em muitos contextos (ver também TORQUATO; FOGAÇA, 2023, para mais aprofundamentos).

Na verdade, as universidades sempre tiveram caráter global, mas foi nos últimos 25 anos que a internacionalização do ensino superior se tornou um fenômeno. Esse fenômeno possui raízes antigas, se intensificando no período que compreende o fim da Segunda Guerra Mundial ao final da Guerra Fria (ALTBACH, 2006). Um dos propósitos, compartilhados por diversas IES da Europa nas últimas duas ou três décadas, é aumentar a mobilidade internacional dos estudantes (WÄCHTER; MAIWORM, 2014).

Esse intuito foi impulsionado pelo Programa Erasmus, iniciado em 1987 (e ainda em vigor), que passou a permitir aos estudantes mobilidade para estudar ou estagiar em diversos países europeus. Segundo o programa, a experiência proporcionada pela mobilidade, enriquece o conhecimento acadêmico e as competências profissionais dos alunos (ERASMUS, 2012). O sucesso da iniciativa levou a mudanças no cenário educacional europeu, sendo o mais notório a instauração do *Bologna Process*, assinado em 1999. Seu objetivo era a criação de um "espaço europeu do ensino superior", com

parâmetros comparáveis e compatíveis entre as IES do continente, promovendo a empregabilidade e a mobilidade na Europa e aumentando a competitividade do ensino superior europeu no mundo (EUROPE Unit).

Surge então, o conceito de internacionalização das instituições como o conhecemos: a mobilidade deixa de ser apenas um intercâmbio de alunos destinado primeiramente à elite, para se tornar um fenômeno mais amplo, ao menos teoricamente, principalmente com iniciativas como a expansão do ensino de línguas em contextos universitários (tal qual aconteceu com o *Idiomas sem Fronteiras* no Brasil) e o aumento na oferta de programas que passaram a usar o inglês como meio de instrução.

Como vimos anteriormente, Jenkins (2018) afirma que a internacionalização das universidades anda de mãos dadas com o *Englishization*, com universidades paradoxalmente cada vez mais linguística e culturalmente diversas, por um lado, e mais focadas no uso da língua inglesa, por outro.

Sobre o tema, Lanvers e Hultgren (2018) levantam a questão do futuro das línguas nacionais, em um momento em que o fenômeno *Englishization* é cada vez mais presente, permeando novos domínios da vida e afetando vários sujeitos. Por isso, surge a necessidade de investigar a existência de diferenças nacionais nas atitudes em relação a este fenômeno.

É notório que, em termos de ensino superior, os países nórdicos foram os que mais aderiram ao EMI, seguidos da Alemanha, depois Espanha e França. Tal descoberta levou Lanvers e Hultgren (2018) à conclusão de que países cuja língua nacional raramente é aprendida por outros tendem a estar mais interessados em adotar o EMI. Sobre isso, de Swaan (2001) observou que a aprendizagem de uma segunda língua geralmente tem uma direção ascendente em termos de hierarquias linguísticas, com os alunos adquirindo línguas de status mais elevado do que a sua primeira língua.

De acordo com o sistema de hierarquias de línguas de de Swaan (2001), a língua inglesa é a única “hipercentral” em nosso contexto. Seguido pelas línguas alemã, francesa e espanhola, consideradas línguas “supercentrais”. A análise de Lanvers (2018), mostra a língua alemã (supercentral) em tensão com o inglês (hipercentral), criando um “cabo de guerra” entre as preocupações e vozes contra e a favor da *Englishization*.

Neste cenário, os meios de comunicação e o público em geral agem como “defensores” do uso do inglês, enquanto os responsáveis pelo sistema educacional nacional se mostram mais cautelosos, “protetores” da diversidade linguística e das línguas nacionais europeias. Assim, a conduta de legisladores, líderes institucionais e acadêmicos (*top down*), consiste em ensinar a língua nacional juntamente com o inglês e, assim, criar “embaixadores” das suas línguas e culturas (BLATTÈS, 2018).

Esta divisão que apresenta de um lado o orgulho pelo purismo linguístico e protecionismo de uma língua e, por outro, as pressões para modernizar e internacionalizar o sistema educacional que são exercidas pelos próprios responsáveis pelas tomadas de decisões (LANVERS e HULTGREN, 2018).

O EMI aparece como uma das consequências da *Englishization*, onde a língua inglesa não é uma disciplina, mas um meio para que as aulas aconteçam. Assim como no caso da internacionalização, o uso do EMI possui vários defensores e, ao mesmo tempo, levanta polêmicas. Professores e alunos possuem identidades, atitudes e crenças distintas de naturezas linguística (nível de proficiência no idioma), cultural (porque aprender em uma língua que não a minha, no meu país), estruturais (como seria a organização do programa em EMI) e institucionais (apoio financiamento aos programas, formação dos professores, etc.).

De qualquer modo, a implementação do EMI está em constante crescimento e, com isso, está aumentando também o interesse da comunidade acadêmica sobre o tema. Apesar disso, as pesquisas sobre o assunto ainda estão em estágio inicial e concentram-se, em sua maioria, em instituições europeias e asiáticas (DEARDEN, 2015; WÄCHTER e MAIWORM, 2014; HENAO e VELEZ, 2015; MACARO et. al., 2018; MACARO, 2015; de WIT, 2011a e 2011b). Como a internacionalização das instituições e o uso do EMI surgiram na Europa, as pesquisas sobre o tema também estão centralizadas, em sua maioria, neste continente. Dados de pesquisas recentes mostram que a Holanda é o país que lidera o ranking dos países com mais cursos ofertados em EMI (1.078 programas), seguido pela Alemanha (1.030), Suécia (882), França (499) e Dinamarca (494) (MACARO, et.al., 2018).

Estudos no contexto asiático também estão em ascensão, principalmente no Japão (BRADFORD, 2016; BROWN, 2014; BURGESS et al., 2010; HUANG,

2006), China (HUANG, 2006; HU, 2009) e Coréia do Sul (BYUN; KIM, 2011). Em um estudo recente, Galloway, Kriukow e Numajiri (2017) apontam para o crescimento do EMI nas IES Japão e na China. De acordo com os dados da pesquisa, no Japão, entre 2008 e 2010, houve um aumento de 5% na oferta de programas em EMI, o que representa 29,2 % de todos os cursos de graduação. Na China, em 2010, das 135 IES, 132 ofereciam cursos em EMI.

Ainda mais recente, Bolton et. al (2023) realizaram um estudo amplo sobre o uso do EMI na Ásia. Para eles, há uma crescente difusão da língua inglesa em muitas sociedades asiáticas, motivada pela dinâmica da internacionalização e do ensino superior. Além disso, a Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), desde 2009 decidiu adotar o inglês como língua oficial.

No Brasil, as pesquisas sobre o tema parecem estar crescendo, mas ainda são poucas. Dentre elas podemos citar Martinez (2016), Jordão (2016), Baumvol e Sarmiento (2016) e Ramos (2018). Esses estudos focam nas crenças, identidades e atitudes de professores com relação ao tema (DEARDEN e MACARO, 2016), restando poucas pesquisas no que diz respeito às crenças, identidades e atitudes dos alunos. No entanto, é fundamental que sejam incluídas também as perspectivas dos demais indivíduos envolvidos diretamente nesse processo.

A escolha da língua inglesa como língua de instrução pode fazer sentido em alguns casos, pois ela é, segundo Canagarajah (2007), mais frequentemente usada entre falantes de outras línguas em contextos de comunicação transnacional. Isso se aplica aos contextos educacionais das instituições de ensino superior (IES) de diversos países, principalmente naquelas instituições que recebem muitos estudantes internacionais e que têm condições financeiras e recursos disponíveis para arcar com as necessidades advindas desse fluxo. Nessas comunidades, a língua é um “recurso compartilhado”, segundo Canagarajah, e o multilinguismo está no centro da identidade híbrida da comunidade falante. Afinal, os falantes de LFE não pertencem apenas a uma região geográfica específica, mas “habitam e praticam outras línguas e culturas em suas próprias localidades imediatas”<sup>24</sup> (Canagarajah, 2007, p. 925).

---

<sup>24</sup> *“They inhabit and practice other languages and cultures in their own im- mediate localities”.*

De acordo com Wächter e Maiworm (2014), o uso da língua inglesa é uma estratégia para superar as desvantagens linguísticas regionais e é uma forma de internacionalizar a educação, atraindo não só alunos estrangeiros, mas também alunos nacionais. Isso faz parte não apenas de processos de internacionalização mais amplos, mas também do que é conhecido como “internacionalização em casa”, onde conteúdos e dimensões interculturais são integradas aos ambientes domésticos de ensino-aprendizagem (MARTINEZ, 2021). Tal integração inclui adaptações nos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem e nas atividades extracurriculares (RAMOS, 2018).

A nomenclatura para o uso da língua inglesa no ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo, em países onde ela não é a língua falada nacionalmente, varia. Alguns dos nomes utilizados são: *Parallel-Language Education*, *English as a Lingua Franca*, *Partial English Medium*, *English Content-Based Instruction*, *English Taught Programmes* e *Content and Language Integrated Learning*, conhecido como CLIL (MACARO, 2018).

Os benefícios da internacionalização e cursos em EMI, de acordo com Martinez (2016), são muitos e concentram-se nas esferas linguística, cultural, estrutural e institucional. Alguns desses benefícios, segundo Wächter e Maiworm (2014), incluem:

- Melhoria do domínio da língua inglesa;
- Maior interação entre alunos e professores;
- Mais oportunidades de mobilidade;
- Melhor preparação para o mercado de trabalho internacional e intercultural;
- Maior empregabilidade;
- Melhores possibilidades de *networking*;
- Aumento da visibilidade e perspectivas da instituição.

No entanto, podem-se destacar também diversos problemas com esses processos, como já mencionado anteriormente no caso particular da internacionalização. Quando pensamos no EMI, mais especificamente, um dos principais fatores importantes de serem considerados diz respeito ao fato do EMI acabar supervalorizando apenas uma língua (o inglês) em detrimento de outras,

mesmo em contextos (tais como a América Latina) onde talvez faria mais sentido o uso de outros idiomas, como o espanhol (ver DINIZ DE FIGUEIREDO; JORDÃO; ANTUNES; EMMERICH; CONS, 2021). Neste caso, o EMI pode ser ainda mais questionado quando levamos em conta questões específicas do contexto brasileiro, tais como a busca por integração regional na América Latina, a falta de recursos em anos recentes para pesquisa e mesmo para projetos de ensino-aprendizagem e as políticas plurilíngues de algumas universidades, como da própria UFPR, que visam práticas mais inclusivas de línguas diversas ao invés de limitar as possibilidades de línguas estrangeiras. Na próxima subseção, olharemos mais especificamente para a internacionalização e o EMI no contexto nacional.

#### 2.4.1 Internacionalização e EMI no Brasil

O desejo e a necessidade de internacionalização e o EMI chegaram às IES brasileiras, porém ainda é um fenômeno recente. Para Martinez (2016), há poucas evidências de que os cursos ministrados em inglês existiam antes de 2010. A partir de 2014, os esforços para implementação do EMI começaram a aumentar, assim como a oferta de disciplinas em cursos de graduação ministradas em inglês. Muito graças ao programa Ciências sem Fronteiras, que foi o maior programa de mobilidade de ensino superior do mundo, e que possibilitou o intercâmbio de cerca 101.000 estudantes brasileiros no exterior, entre 2011 e 2015 (BRITISH COUNCIL, 2018). Muitos desses universitários também participaram do programa Inglês sem Fronteiras (que mais tarde se tornou Idiomas sem Fronteiras), que tinha como objetivo ensinar ou aprimorar os conhecimentos dos alunos em língua inglesa, antes de partirem para os países onde continuariam seus estudos.

Os desafios para a internacionalização no Brasil incluem principalmente o desequilíbrio de valores locais e globais na interpretação e implementação desse processo, especialmente quando as instituições locais adotam modelos estrangeiros de internacionalização, sem considerar as necessidades e visões locais (GUIMARÃES; FINARDI; EL KADRI; TAQUINI, 2020).

Consoante Guimarães, Finardi, El Kadri e Taquini (2020), as

universidades brasileiras desenvolveram e expandiram suas agendas internacionais e a oferta de cursos em inglês como meio de instrução (EMI). Para isso, tais universidades criaram estratégias como a oferta de cursos de EMI e de Português como Língua Estrangeira (PFL), e o estabelecimento de escritórios internacionais, com o intuito de inserir o país no cenário global do ensino superior, além de obter financiamento nacional para a internacionalização dos programas de pós-graduação.

Nesse cenário, as universidades brasileiras disputam cada vez mais fundos nacionais para ganhar visibilidade internacional, sendo que o processo de internacionalização da educação superior (IES) tem sido visto como uma estratégia essencial para atingir esse objetivo, tornando-se parte da missão institucional das universidades.

De acordo com Jenkins (2018), a implementação do EMI possui motivação principalmente financeira e reputacional das IES. Ela observa que pouca atenção é dada aos aspectos práticos, como o impacto potencial sobre aqueles que serão mais afetados, ou seja, alunos, professores e funcionários. Quando, na verdade, aqueles que fazem parte de uma equipe que utiliza EMI não precisam apenas de especialização em suas disciplinas, mas também da capacidade de transmitir seus conhecimentos em inglês, de maneira eficaz para seus alunos.

Segundo a definição da Capes, a internacionalização da educação superior das IES brasileiras é uma estratégia para ampliar e melhorar a qualidade do ensino superior e pesquisa no país (BRITISH COUNCIL, 2018). Sendo assim, com o fim do programa Ciência sem Fronteiras, cujo foco estava nos alunos de graduação, a Capes cria o programa CAPES Print, voltando seu olhar para a pós-graduação e com objetivo de fortalecer uma abordagem de internacionalização em casa (BRITISH COUNCIL, 2018). Segundo o documento do British Council:

A mobilidade acadêmica é uma parte importante do processo de internacionalização, incentivando estudantes, professores e investigadores a adquirirem competências e experiência trabalhando noutros países e participando em colaborações internacionais. As agências federais de pesquisa brasileiras têm um longo histórico de apoio a parcerias

internacionais de pesquisa. Acordos bilaterais com países de todos os continentes, mas especialmente da Europa e da América, existem há décadas. As IES brasileiras também possuem convênios e parceiros em todo o mundo<sup>25</sup> (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 12).

Em estudo realizado pela FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional) em parceria com o *British Council* (2018), pesquisadores como Gimenez, Sarmento, Archanjo, Zicman e Finardi traçaram um panorama sobre o tema nas IES brasileiras. Os dados presentes no guia do *British Council* utilizam como base o ano acadêmico de 2017, e foram coletados em 84 instituições de ensino superior, de todas as regiões do país. Os dados levantados mostram informações sobre as estruturas atuais e tendências do EMI no Brasil, sem deixar de lado a atual agenda de internacionalização em casa. Além da língua inglesa, foi possível identificar outras línguas estrangeiras utilizadas como meio de ensino, como o espanhol, francês, alemão e italiano. No entanto, o inglês lidera, representando 88,55% das disciplinas de graduação, 94,71% das disciplinas de pós-graduação e 83,33% do total de cursos extracurriculares oferecidos em todas as línguas estrangeiras.

Algumas áreas do conhecimento foram pioneiras na implementação de EMI. As áreas com mais programas são os cursos de Ciências Exatas, Ciências da Terra e da Saúde. Em segundo lugar estão os cursos de Humanas, Línguas, Estudos Literários e Artes; seguido pelas áreas de Agricultura e Ciências Biológicas. Áreas que, não coincidentemente, são as mais “engajadas” internacionalmente, com maior número de parceiros, intercâmbios e publicações internacionais (RAMOS, 2018). O relatório do FAUBAI/*British Council* confirmou essa informação, pois mostra que a maioria dos cursos de graduação ministrados em EMI no país são das áreas de Educação e Humanidades, Ciências Sociais Aplicadas e de pós-graduação nas áreas de Ciências

---

<sup>25</sup> “Academic mobility is an important part of the internationalization process, encouraging students, professors and researchers to gain skills and experience by working in other countries and taking part in international collaborations. Brazilian federal research agencies have a long track record of supporting international research partnerships. Bilateral agreements with countries in all continents, but especially in Europe and America have existed for decades. Brazilian HEIs also have agreements and partners all over the world”.

Biomédicas e Ciência e Tecnologia. Das 1.011 disciplinas em EMI ministradas no país em 2017, 235 concentravam-se na graduação, 406 na pós-graduação, 274 cursos extracurriculares e 90 outros.

Outra característica da implementação do EMI no Brasil aponta para as diferenças entre as instituições públicas e privadas. Para Martinez (2016), as instituições privadas possuem mais autonomia para obter investimento para programas em EMI, assim como a formação adequada de seus professores. Isso se dá pelo fato de possuírem mais controle de seus orçamentos e não serem dependentes de verba federal. Essas instituições possuem menos burocracia orçamentária, o que não acontece nas instituições públicas. No Paraná, a PUC – PR é a instituição pioneira na implementação de EMI, iniciando o programa em 2011, seguida pela UFPR em 2016 e mais recentemente a Universidade Positivo. A PUC – PR oferece maior número de cursos (55), seguido pela Universidade Positivo (29) e a UFPR (2) (MARTINEZ, 2016; Universidade Positivo, 2017).

Essas diferenças entre IES públicas e privadas, que também estão relacionadas ao aspecto mercadológico do EMI e a como ele acaba sendo implementado em políticas e práticas institucionais, aparecem nos resultados obtidos pelos pesquisadores da *FAUBAI/ British Council*. Das 84 IES, 39% são particulares, 42% públicas federais, 18% públicas estaduais e 1% pública municipal (BRITISH COUNCIL, 2018). Este fato não ocorre apenas no Brasil; no exterior o EMI possui crescimento mais lento entre as universidades públicas em relação às particulares (DEARDEN, 2015). Segundo Macaro (2015), em países da Europa e Ásia, 90% das universidades privadas ministram aulas em EMI, em comparação a 78,2% das universidades públicas. Uma das explicações para tal fenômeno, ao menos no Brasil, está no atrelamento da internacionalização a rankings universitários (FINARDI; GUIMARÃES, 2017), que muitas vezes acabam sendo usados por instituições privadas para atrair mais estudantes.

Outra informação importante é a localização geográfica das IES que utilizam EMI. Geograficamente, essas IES representam todas as regiões brasileiras, concentrando-se, em maioria, na região Sudeste (42%), Sul (32%), Nordeste (18%), Centro-Oeste (5%) e Norte (3%). As razões e implicações relacionadas a essas diferenças, que fogem ao escopo deste trabalho, ainda precisam ser melhor estudadas e exploradas do ponto de vista das políticas

linguísticas em nível nacional.

Como mencionado anteriormente, os cursos em EMI não se destinam apenas aos estudantes internacionais. Eles podem (e devem) atrair estudantes locais, falantes da língua nacional. É o caso dos alunos brasileiros que frequentam aulas ministradas em inglês em suas próprias instituições, muitos dos quais incentivados pela oportunidade de melhorar no idioma ou de se familiarizar com conceitos em suas áreas na língua inglesa.

#### 2.4.2 EMI em contextos multiculturais

Com a facilidade de transpor fronteiras e a possibilidade de participar de cursos ministrados em EMI em diversos países, inclusive no Brasil, o intercâmbio entre alunos e professores de outros países que buscam aperfeiçoamento em suas áreas e experiências culturais ricas não parece ser, ao menos para alguns, mais um sonho distante. Atualmente, algumas universidades brasileiras passaram a receber um número cada vez maior de alunos internacionais, de diversos países, que além de frequentar cursos ministrados em português, também têm a opção de frequentar disciplinas ministradas em língua inglesa (BRITISH COUNCIL, 2018).

É importante salientar que a atual realidade nacional também inclui o crescimento no número de estudantes migrantes advindos de situações de crise (RODRIGUES, 2021), por mais que esses discentes sejam muitas vezes desconsiderados em discussões sobre internacionalização. Nesses casos, a língua inglesa e o EMI são fatores menos relevantes, pois há a busca por residência mais duradoura no nosso país.

Em ambientes multiculturais, é necessário que diferentes línguas e culturas dialoguem e convivam, tanto dentro quanto fora de sala de aula. Segundo Melo-Pfeiffer (2018), este ambiente multicultural plurilíngue deve ser encarado como mais uma ferramenta de educação internacional. Essa visão da diversidade cultural dos alunos pode contribuir para a criação de um repertório linguístico multilíngue. Para Finardi, Santos e Guimarães (2016), uma forte política de multilinguismo se faz também necessária para garantir uma internacionalização plena.

Segundo Santos (2000, p. 18), desde o século passado há a preocupação de se estudar e discutir sobre cultura. Segundo ele, cultura se refere a tudo o que caracteriza a existência social de um povo ou nação, assim como suas realidades sociais distintas. Língua é uma das manifestações da cultura de um povo. São indissociáveis, afinal “uma língua separada de sua cultura é como um corpo sem alma” (BAKER, 2001, p. 272), e um dos propósitos da educação bilíngue é o desenvolvimento da sensibilidade intercultural. Não apenas formar sujeitos bi/multi/ plurilíngues, mas que sejam também multiculturais.

Mesmo no ensino regular monolíngue, há a preocupação de sensibilizar os alunos para a pluralidade cultural. Em vários momentos a BNCC (2018) cita a importância da cultura. Seja ela a cultura de origem dos alunos, a diversidade cultural brasileira, a interculturalidade, o mundo sociocultural, cultura como manifestação artística, entre outros. Consta como competência geral da BNCC (BRASIL, 2018, p. 09) “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais”. Como competência específica de língua inglesa, o documento afirma a necessidade de:

identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (p. 246).

Aulas ministradas em língua inglesa, independentemente do nível escolar, é um exemplo da importância atribuída ao desenvolvimento de estratégias de ensino que devem promover o aprendizado de outros idiomas e, conseqüentemente, o desenvolvimento multilíngue de seus alunos, usando como ponto de partida repertórios linguísticos. A língua inglesa, em particular, é ensinada e falada por diversas pessoas globalmente, e tende a ser a primeira língua estrangeira a ser aprendida em diversos contextos. Sendo assim, o idioma tem um papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento da competência plurilíngue dos alunos (MELO–PFEIFFER, 2018). O multilinguismo em ambientes escolares multiculturais envolve negociação de significados, através de comunicação não verbal, incorporação de novos comportamentos

linguísticos, construção e reconstrução de identidades e emoções (KRAMSCH, 2009; PAVLENKO; BACKLEDGE, 2004; WILLIAMS et al., 2016).

Canagarajah (2007) afirma que a diversidade linguística e os repertórios multilíngues dos alunos devem ser incluídos nas práticas de ensino, assim como suas identidades dinâmicas, híbridas e instáveis. Professores devem considerar os repertórios diversos de seus alunos e integrá-los em sala de aula, criando assim, laços afetivos que poderão ser usados como ferramentas cognitivas. Tal necessidade, quando se trata especificamente de EMI, acaba por dialogar com uma pergunta comum que aparece em diversos contextos universitários: que nível linguístico um/a docente e seus/suas discentes precisam ter para lecionar/estudar em contextos em que o inglês é o meio de instrução? Na próxima seção, abordo algumas discussões sobre esse assunto.

#### 2.4.3 Nível linguístico para aulas em EMI

Um dos argumentos utilizados contra a implementação do EMI é de que o aprendizado do conteúdo pode ser limitado, devido à baixa proficiência dos alunos em língua inglesa (DAFOUZ; CAMACHO-MINÃNO, 2016). De fato, alunos de programas EMI podem enfrentar alguns desafios linguísticos, mesmo cientes dos requisitos de proficiência em inglês para ingresso na disciplina. A ferramenta que irá medir essa competência na língua varia de acordo com a instituição e o país onde as aulas são ministradas.

Algumas IES internacionais ainda optam por medir os conhecimentos dos alunos por meio de teste padronizados, utilizados internacionalmente, como o TOEFL e IELTS. Há estudos que investigam o uso destes testes na admissão de estudantes em universidades anglófonas específicas, no entanto, pouco se sabe sobre sua relevância para admissão em programas de EMI em universidades não anglófonas. Esses testes são amplamente utilizados para verificar a disposição dos alunos para estudar em inglês, não para ingresso em programas de EMI (BREEZE e MILLER, 2011; COLEMAN, STARFIELD E HAGAN, 2003; SCHOEPP, 2018).

Mas então, qual seria o nível linguístico básico para poder frequentar uma aula em EMI? De acordo com Dimova (2020), existem divergências quanto ao

que representa evidência relevante de proficiência no idioma. Algumas pesquisas sugerem que os exames de conclusão da escola regular não fornecem evidências relevantes sobre a proficiência em língua inglesa dos alunos para o sucesso acadêmico, porque seu foco tende a ser o inglês geral, e não o inglês acadêmico.

Nos testes padronizados, até mesmo alunos falantes nativos da língua alvo não conseguiriam atingir os requisitos de pontuação mínima estabelecidos para estudantes internacionais. Dimova (2020) questiona a adequação desses testes para admissão em programas de EMI em universidades não anglófonas, pois estes podem promover as normas do falante nativo. Curta (2006), por sua vez, recomenda a implementação de procedimentos de triagem pós-entrada para identificar alunos despreparados que precisam de apoio linguístico.

Segundo Dimova (2020, p. 03), devido às conclusões divergentes dos contextos do EMI, o apoio do uso de teste por alguns, e o questionamento de sua utilidade, por outros, “surge a necessidade de explorar algumas dimensões contextuais no cenário do EMI para argumentar a favor ou contra a relevância dos resultados dos testes para o processo de admissão do programa”<sup>26</sup>.

A pesquisadora Jennifer Jenkins (2018), defende o uso e pesquisa do ELF em cenários internacionais. De acordo com ela, esse é um cenário prototípico para o uso de ELF, pois, ela defende, muitas das desigualdades relacionadas ao EMI seriam resolvidas se os administradores das IES tivessem maior consciência sobre ELF e estivessem menos preocupados em promover o uso do inglês nativo em suas instituições. Pois para muitos, a disseminação global do inglês no ensino superior ainda está ligada à expansão do inglês como língua nativa. Estimulando o uso do ELF, aumentaria também o desenvolvimento do multilinguismo e translinguagem. Segundo ela,

Em outras palavras, apesar da disponibilidade do inglês para todos os presentes por padrão em uma interação ELF, outro idioma ou idiomas dos presentes pode ser preferido em qualquer ocasião específica, ou os interlocutores podem

---

<sup>26</sup> “a need emerges to explore some contextual dimensions in the EMI setting in order to argue for or against the relevance of test scores for the EMI program admission process”.

optar por translinguagem entre seus vários idiomas<sup>27</sup> (JENKINS, 2018, p. 05).

A autora também explica que uma disciplina/programa/curso em EMI é ministrado “apenas em inglês” em teoria, mas não é o que ocorre na prática. É comum, como observaram Costa e Coleman (2012) em pesquisa realizada com professores universitários italianos, que os professores optem por utilizar a translinguagem em sala de aula. Usando para isso uma combinação do idioma local (italiano) e o inglês, um fenômeno que foi encontrado em uma variedade de outros ambientes. Por outro lado, mesmo em casos em que os professores usem apenas a língua inglesa, os próprios alunos podem optar por usar outras, em situações em que a língua é menos controlada pelo professor, como trabalhos em grupo, por exemplo. Jenkins (2018) compara esse fenômeno à distinção feita por Spolsky (2004) entre as práticas linguísticas (o que as pessoas escolhem fazer) e o gerenciamento da linguagem (o que as autoridades tentam obrigá-las a fazer).

Macaro et al (2018), falam sobre a importância do debate sobre como a proficiência é definida em contextos em que o EMI é utilizado. Parafraseando Jenkins (2018), tais conclusões dependeriam em grande parte se elas se originassem de uma perspectiva ideológica do “inglês padrão” (entendido aqui como aquele falado por nativos idealizados da língua) ou de uma perspectiva ELF.

No primeiro caso, que representa uma abordagem deficitária para o inglês não nativo, provavelmente seria uma questão de quanta “imprecisões” poderia ser tolerada. No último, em contraste, seria uma questão de demonstrar a partir da riqueza de evidências empíricas de ELF quais tipos de linguagem são eficazes em ambientes acadêmicos de ELF, com divergências de NNEs do inglês nativo (ou do inglês inteiramente) não sendo consideradas problemáticas EMI<sup>28</sup> (JENKINS, 2018, p. 10).

---

<sup>27</sup> *“In other words, despite the availability of English to all present by default in an ELF interaction, another language or languages of those present may be preferred on any specific occasion, or interlocutors may choose to translanguage among their various languages”.*

<sup>28</sup> *“In the former, which represents a deficit approach to non-native English, it would likely come down to a question of how much ‘inaccuracy’ could be tolerated. In the latter, by contrast, it would be a question of demonstrating from the wealth of empirical ELF evidence what kinds of language*

Nessas situações, os próprios alunos não falantes nativos de língua inglesa (NNES<sup>29</sup>) que frequentam disciplinas/cursos em EMI, e se sentem inseguros com relação a suas habilidades em inglês, entenderiam que a língua utilizada por eles como ferramenta de comunicação não precisa ser o mesmo inglês usado pelos falantes nativos entre si. Além disso, isso implicaria que falantes nativos de língua inglesa não poderiam ser considerados automaticamente proficientes em ambientes de EMI, o que indicaria a necessidade de sua proficiência ser avaliada em relação à suas habilidades linguísticas, inclusive sua consciência para lidar com falantes de contextos diversos (JENKINS, 2018).

## 2.5 CRENÇAS, ATITUDES E IDENTIDADES NAS AULAS DE EMI

Enquanto a burocracia pode ser um entrave na implementação do EMI em instituições públicas, este não é o único desafio. Outros dizem respeito às crenças, identidades e atitudes tanto de alunos quanto de professores com relação ao ensino de conteúdos mediado pela língua inglesa. Segundo Dewey, crenças são uma forma de pensamento que abrange todos os assuntos sobre os quais não conhecemos e que consideramos como verdadeiros. Para ele, as crenças são usadas para “formar ou julgar, justificar ou condenar”, e estão intrinsecamente relacionadas às nossas identidades e personalidades. A identidade é construída na interação com o outro, sendo que identidade, aprendizagem e crenças são inseparáveis (DEWEY, 1938).

No que se refere à incompatibilidade entre as agendas de professores e alunos, pesquisas apontam para uma lacuna grande entre as crenças dos aprendizes e as dos professores. Essa incompatibilidade, de acordo com Barcelos (2003), pode causar conflitos que afetam a motivação e o investimento dos aprendizes, como mal-entendidos e falta de comunicação (LUPPESCU; DAY, 1990), questionamentos por parte dos alunos com relação à credibilidade

---

*are effective in academic ELF settings, with NNESs divergences from native English (or from English entirely) not being assumed to be problematic in EMI”.*

<sup>29</sup> NNESs – *nonnative English speakers.*

dos professores (SCHULZ, 1996) e falta de envolvimento afetivo dos aprendizes (MCCARGAR, 1993).

Os pesquisadores Dearden e Macaro (2016), em pesquisa realizada sobre crenças de professores da Áustria, Itália e Polônia, descobriram que as principais se relacionam a questões de internacionalização das universidades, suas políticas e recursos, e os níveis de proficiência em inglês (suas e de seus alunos). Em pesquisa de 2015, Dearden indicou que as crenças dos professores relacionadas à implementação do EMI se dividem principalmente em dois grupos; a) eram “equivocadas” ou “objeto de certa preocupação”, ao invés de serem simplesmente “contra” a implementação e uso do EMI; b) as preocupações sobre a instrução através do inglês ser um fator limitante a grupos socioeconômicos mais baixos e / ou o medo de que a primeira língua ou identidade nacional seja prejudicada. Outras crenças de professores com relação ao EMI são (DEARDEN; MACARO, 2016):

- Pode ser um passaporte para o mundo global;
- É uma forma de gerar mais oportunidades;
- Pode ser útil para o caso de procurar emprego no exterior;
- Professores querem oferecer aos alunos locais uma perspectiva internacional;
- Professores que ensinam em EMI tendem a ser aqueles que estudaram no exterior;
- O nível de proficiência em língua inglesa dos alunos pode melhorar;
- Inglês é a língua internacional da disciplina, usada frequentemente nos livros, artigos e materiais de referência;
- Professores mais jovens, que estudaram no exterior, tendem a ser mais receptivos e otimistas ao uso de EMI.

Além disso, professores fizeram distinções entre suas crenças e as daqueles ligados à gestão das IES. Os professores tendem a ter atitudes mais idealistas que aquelas dos administradores e das próprias instituições (Id. Ibid).

Há poucas pesquisas dedicadas exclusivamente às crenças, atitudes e identidades dos alunos. No entanto, alguns dados relacionados surgiram em pesquisas sobre EMI, principalmente na Ásia (GALLOWAY, KRIUKO;

NUMAJIRI, 2017) e Europa (MACARO, 2015; MACARO et al., 2018; DEARDEN, 2015; DEARDEN; MACARO, 2016).

Alguns desses dados mostram que a principal crença entre os alunos é a inadequação linguística, ligada ao nível de proficiência dos alunos em língua inglesa. Tal fato afeta a motivação, principalmente com respeito a ansiedade, medo em obter uma avaliação negativa por parte dos professores e medo de comparação social. Segundo as mesmas pesquisas, apenas alunos confiantes em suas habilidades linguísticas se mostravam motivados. Paralelamente, dados mostram que alunos superavam suas limitações, conforme a progressão do curso (MACARO et al., 2018).

Algumas descobertas mostram as diferenças entre crenças e atitudes de alunos de países diversos. Na Turquia, Japão e China, alunos veem vantagens em estudar em inglês, sendo a principal delas a melhoria dos conhecimentos do idioma. Os italianos veem como algo positivo as possibilidades que o EMI oferece, de estudar no exterior, assim como o entendimento intercultural. Para os alunos do Qatar, inglês possui mais status que a língua árabe, o que a torna necessária para melhorar suas perspectivas profissionais futuras. Tal crença é dividida com os chineses, que valorizam a mobilidade social que o EMI pode oferecer (MACARO, 2015; MACARO et al., 2018).

Uma das maiores questões relacionadas à identidade dos alunos em programas em EMI é o que Wilkinson (2013, p. 20) chama de “guetização”, onde a instrução em língua inglesa pode marginalizar estudantes que não possuem competência suficiente em inglês, criando uma lacuna política e social. No Brasil, há a crença de que quem fala inglês, ou possui origem sócio economicamente privilegiada, ou quer ser identificado como alguém que compartilha desse status. Aqueles cujas identidades se ligam a níveis socioeconômicos mais baixos se mostram mais relutantes em participar, entrando em conflito com essa identidade (MARTINEZ, 2016).

Esta pode ser uma das maiores questões de identidade entre alunos de instituições públicas e as privadas. Alunos oriundos de escolas públicas (não apenas IES, mas também fundamental e médio), possuem a desvantagem de terem tido pouco ou nenhum contato com a língua inglesa durante os anos formativos que antecedem ao ensino superior, ao passo que aqueles que frequentaram (ou frequentam) instituições privadas chegam ao ensino superior

com maior proficiência linguística. Isso pode influenciá-los de forma negativa acadêmica e socialmente, deixando-os em desvantagem perante os outros alunos de EMI.

Estes fatores afetam negativamente a interação e socialização entre alunos nacionais e internacionais. Ou, no caso do contexto brasileiro de “internacionalização em casa”, os desmotiva a participar de cursos de EMI. Esses alunos menos privilegiados também sentem que não são notados pelos professores, acham difícil participar das aulas, das discussões e interagir nas situações em que o inglês é falado (MACARO, 2015; DEARDEN; MACARO, 2016; MACARO et al., 2018).

Para Guimarães, Finardi, El Kadri e Taquini (2020), crenças e ideologias têm grande impacto no processo de internacionalização, pois podem orientar as instituições e seus membros nas decisões, planos, políticas e atividades relacionadas à internacionalização. Sendo assim, torna-se importante olhar para questões sociais (inclusive identitárias) relacionadas a processos de internacionalização, incluindo a adoção de práticas em EMI. Apesar de tais questões geralmente se manifestarem de modo mais saliente em salas de aula e demais contextos dos campi universitários, é possível que se mostrem presentes também de outras formas, inclusive em materiais didáticos. Desta forma, esperamos que o olhar que trazemos nesta pesquisa também ajude a pensar em políticas mais inclusivas no que diz respeito ao EMI em universidades brasileiras.

## 2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EMI E MATERIAIS *ONLINE*

Em uma breve procura na *internet* é possível verificar a grande quantidade de *websites* que oferecem os mais variados cursos *online*. Esses cursos possuem didática, metodologia e materiais que diferem daqueles utilizados em cursos presenciais.

Mesmo antes da pandemia de Covid 19, iniciada em março de 2020, cursos online de ensino de línguas estrangeiras ou outras modalidades já eram uma opção para muitos alunos, seja pela facilidade de acesso, preços competitivos e conforto por frequentar aulas sem sair de casa.

Obviamente durante a pandemia, fez-se necessário otimizar novas soluções educacionais, pois o impedimento do convívio social impossibilitou o dia a dia das aulas presenciais. Assim, surgiu a necessidade da transição das aulas presenciais para o virtual, em especial para o ensino emergencial remoto (ver WATERMAN et al., 2023). Consequente Liberali (2020), com o surgimento da pandemia tornou-se obrigatório criar possibilidades que fossem além do modelo educacional que conhecemos. Em face das demandas impostas por essa realidade, foi necessário potencializar os sujeitos e criar o “inérito viável” Freireano.

### 2.6.1 Aulas *online*

Moran (2006, p. 41) define educação *online* como o “conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios como a *Internet*, a videoconferência e a teleconferência”. Já em 2006 o autor, que é um grande defensor da autonomia do aluno, previa que no futuro a educação *online* ocuparia um espaço central na educação. Porém, esse tipo de ensino ainda é visto com reservas, isso devido ao peso da sala de aula na nossa cultura educacional. Pois, aprender sempre esteve relacionado ao espaço físico da escola. As dificuldades do ensino *online* não atingem apenas os alunos, mas também os professores, que também aprenderam a relacionar-se com o modelo convencional de ensinar-aprender dentro deste espaço específico (MORAN, 2006).

Finardi e Porcino (2014) nos lembram que um dos efeitos da globalização são os avanços tecnológicos, principalmente os relacionados às tecnologias da informação e comunicação. O mercado de ensino/aprendizagem de LE se beneficia disso, pois a popularização da tecnologia possibilitou um “fluxo mais ágil, democrático e barato de informação, produtos e serviços”, o que significa milhões de usuários conectados a dispositivos móveis, *Internet* e redes sociais. Esta autonomia no aprendizado é considerada uma característica da educação pós-moderna; todo esse fluxo de informação tem alterado a forma de nos vermos e posicionarmos nesse novo cenário global e local, seja ele presencial ou virtual (2014, p. 242).

Citando Erarslan e Arslan (2019), o advento das novas tecnologias criou oportunidades de aprendizagem e ensino, que beneficiam tanto os alunos quanto os professores, criando cursos ministrados de forma mista, híbrida, totalmente virtual ou *online*. Segundo os autores:

(...) em muitos campos, o aprendizado *online* inevitavelmente criou mudanças profundas ao eliminar os padrões e práticas de aprendizado usuais no campo do aprendizado e ensino de línguas estrangeiras. No processo de aprendizagem de línguas, os alunos e professores de línguas estrangeiras têm oportunidades de aprendizagem e ensino mais eficazes, eficientes e permanentes<sup>30</sup> (p. 44)

Alguns autores (BANEGA e BUSLEIMÁN, 2021; SEVY-BILOON, 2021; WATERMAN et. al., 2023) discutem as vantagens e desvantagens das duas modalidades de ensino: virtual e presencial. Uma das vantagens apontadas das aulas presenciais é a interação, devido ao contato com outras pessoas. Em contrapartida, as aulas virtuais exigem mais empenho, pois os resultados dependem inteiramente dos alunos.

Devido às possibilidades fornecidas pelo aprendizado on-line, mais e mais programas e instituições estão fazendo a transição para o aprendizado híbrido ou até completamente *online*. Nessas situações, Banega e Busleimán (2021) apontam que o aprendizado autônomo e a conclusão de atividades podem precisar ser priorizados em relação às tarefas colaborativas.

Até o início da pandemia, a opção pela modalidade presencial, *online* ou híbrida era uma escolha. Depois de março de 2020, pelo menos por um período, as aulas tiveram que migrar para ambientes virtuais de aprendizagem. Professores e coordenadores de todos os níveis, da pré-escola a pós-graduação, tiveram que reavaliar e reformatar o modo como as aulas eram ministradas. Sendo assim, uma das grandes características do trabalho do

---

<sup>30</sup> “(...) as in many fields, online learning has inevitably created profound changes by eliminating the usual learning patterns and practices in the field of foreign language learning and teaching. In the process of language learning, foreign language learners and teachers have more effective, efficient, and more permanent learning and teaching opportunities”.

professor, o contato face a face com os alunos em sala de aula, teve que ser substituído, e os professores começaram a inovar suas estratégias de ensino e utilizar ferramentas tecnológicas para aprimorar suas aulas online (SEVY-BILOON, 2021).

A volta ao “novo normal” e às aulas presenciais trouxe, além do avanço tecnológico, novos hábitos de ensino e aprendizagem. O ensino online passa a ser uma possibilidade e não mais uma obrigação. Segundo observações de Sevy-Biloon (2021), alguns alunos informaram preferir ter aulas *online* e não ter que ir até o local de suas aulas todos os dias. Outra característica positiva das aulas *online*, é que possibilitam que os alunos dediquem mais tempo para a vida pessoal e para os estudos, pois não precisam se deslocar até suas escolas e universidades. No entanto, outros alunos ainda preferem as aulas presenciais tradicionais, pois “se distraem em casa e não conseguem se concentrar ou prestar atenção como nas aulas da universidade” (SEVY-BILOON, 2021, p. 21). A distração também é citada como uma consequência negativa do aprendizado *online* na pesquisa de Waterman et. al. (2023). Em concordância com os pesquisadores, muitos alunos dividem sua atenção às aulas, com acessos às redes sociais, TV e até mesmo cochilos em vez de estudar.

Consequentemente, um modelo que combina as modalidades presencial e *online* tem mais chances de atender a diferentes necessidades de aprendizagem, e se tornaram mais populares desde a pandemia (WATERMAN et. al., 2023). Os pesquisadores concluíram que o aprendizado híbrido pode beneficiar mais os alunos, pois assim, eles têm acesso às vantagens dos dois modelos de ensino: o *online* e o presencial. Mesmo assim, é importante observar que isso só é possível para estudantes que tenham condições materiais, emocionais e disponibilidade para lidar com os desafios advindos de tal modo de instrução.

Independentemente do meio, as pesquisas apontam que, para um ambiente *online* onde os alunos-professores possuam autonomia, mesmo a distância, os materiais de aprendizagem utilizados na formação desses profissionais, devem ser (na medida do possível) ancorados no contexto dos alunos-professores, pois isso é fundamental para uma aprendizagem significativa e de engajamento (BANEGA e BUSLEIMÁN, 2021). Veremos mais sobre o tema na seção 2.6.3.

## 2.6.2 Formação de professores de EMI

Com o crescimento do EMI, surgiram também algumas questões importantes que precisam ser exploradas. Uma delas concerne a necessidade de preparar professores para ministrarem seus conteúdos em língua inglesa. Mostrou-se essencial ofertar cursos e treinamentos que dessem ferramentas a esses professores, para que assim pudessem conduzir suas aulas da melhor maneira possível, numa língua que não é a sua. No entanto, mesmo com o aumento da demanda, falta atenção às necessidades de aprendizagem profissional dos formadores de professores por parte das equipes responsáveis.

Czerniawski et. al. (2017) utilizam a expressão “formador de professores” como termo guarda-chuva que abrange todos os que estão profissionalmente envolvidos na formação inicial e contínua de professores. Esta definição, também utilizada pela Comissão Europeia, descreve os formadores de professores como todos aqueles que facilitam ativamente a aprendizagem formal de futuros professores e aqueles que já atuam profissionalmente como professores, também conhecidos como *continuing professional development* (CPD).

Os formadores de professores formam um grupo distinto de docentes, que enfrentam muitos desafios, precisam unir a teoria e a prática; atender às exigências de uma série de órgãos externos, estar ciente das novas iniciativas dos órgãos responsáveis pela educação local e nacional; conectar cursos acadêmicos à prática de ensino; desenvolver um curso coerente para futuros professores que chegam ao programa com experiências anteriores marcadamente diferentes; e modelar um ensino eficaz (KOSNIK. et. al, 2015)

Os processos de desenvolvimento profissional para formadores de professores podem envolver a participação em cursos, orientação, busca de necessidades individuais de aprendizagem, adesão a grupos de pesquisa existentes e participação em conferências. Os muitos processos foram agrupados por Kosnik. et. al (2015) em três grandes categorias: desenvolvimento profissional formal, desenvolvimento profissional informal e comunidades de prática.

Toda formação, ao reunir um grupo de professores e estudantes, cria um ambiente propício para aprendizagem colaborativa, ou seja, um momento em

que esses indivíduos possam compartilhar e trocar experiências e conhecimentos com seus pares. Essa colaboração e partilha em um grupo com mesmos fins está relacionado ao que Wenger (1998) chama de comunidade de prática. Até recentemente poucas IES ofereciam algum tipo de treinamento para capacitar seu corpo docente para utilizarem o EMI. No entanto, de acordo com Macaro *et al.* (2018), algumas organizações sem vínculos com IES já estavam se movimentando para oferecer tais cursos de formação.

Mesmo na Europa, onde o EMI parece estar melhor difundido e aceito, conforme discutido anteriormente, apenas agora esses cursos de capacitação estão se tornando mais comuns em IES. Essas formações estão aumentando não apenas pela falta de treinamento para professores que já utilizam ou pretendem utilizar EMI, mas também para atualizar velhos métodos de ensino ainda presentes na educação superior (COSTA, 2015).

Atentamo-nos para o fato de que pouca (ou nenhuma) atenção tem sido dada às questões pedagógicas, em particular aquelas relacionadas a como ensinar em uma língua de instrução que não seja a primeira. Costa (2015) divide os objetivos dos cursos de formação em EMI em dois: 1) melhorar competência em inglês; 2) conhecer/treinar novas metodologias de ensino.

Até mesmo pesquisadores (por exemplo, BANEGA e BUSLEIMÁN, 2021, baseando-se em suas experiências como professores em um curso de formação em EMI na Argentina), relatam que o objetivo do curso preparatório em EMI é apoiar alunos-professores no desenvolvimento de três áreas: (1) proficiência/uso da língua inglesa; (2) conhecimento linguístico do inglês; e (3) conhecimento pedagógico sobre a língua inglesa.

Em 2018, Fernandes (2020) desenvolveu e implementou, como parte de sua pesquisa de Doutorado, um curso inédito de formação em EMI na UFPR. O curso surgiu após a realização de formação conduzida pela Oxford University em 2016 na mesma universidade. Assim, os pesquisadores participantes deste *workshop* pensaram na elaboração de um curso de formação em EMI voltado aos professores universitários locais interessados em lecionar suas disciplinas em língua inglesa. Um ponto importante na concepção da formação foi justamente a preocupação com questões locais, relacionadas à universidade à qual esses docentes pertencem (FERNANDES, 2020). Cursos como o ofertado por Fernandes e Martinez são importantes justamente por trazer essas

perspectivas locais, ao invés de se basear exclusivamente no que é vindo de contextos distantes de nossas realidades. No caso deste curso em particular, a atenção para aspectos pedagógicos foi de extrema importância, o que mostra a relevância de prestar atenção a muito mais do que aspectos linguísticos.

Mais recentemente, Banega e Busleimán (2021, s.p.), desenvolveram algumas recomendações para a prática do professor de EMI. São elas:

- Envolver-se no desenvolvimento de materiais EMI sensíveis ao contexto que apresentam glocalização.
- Incluir atividades que desenvolvam a consciência linguística dos alunos não apenas em termos de vocabulário específico, mas também em termos de gramática textual.
- Fornecer feedback formativo direto e indireto em relação ao uso do conteúdo e da linguagem.
- Assegurar que os materiais usados para o EMI *online* respondam às funcionalidades, possibilidades e limitações que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em uso contém.
- Promover a autonomia do aluno e não assumir que a aprendizagem colaborativa é sempre preferida, especialmente no EMI online<sup>31</sup>.

Esses são pontos que não devem ser apenas considerados durante as aulas, mas no momento da preparação ou seleção de materiais a serem utilizados na formação EMI, como veremos a seguir.

- 
- <sup>31</sup> *Engage in developing context-sensitive EMI materials that feature glocalisation.*
  - *Include activities that develop learners' language awareness not only in terms of specific vocabulary, but also in terms of textual grammar.*
  - *Provide formative direct and indirect feedback in relation to both content and language use.*
  - *Ensure that the materials used for online EMI respond to the affordances, possibilities, and limitations that the virtual learning environment (VLE) in use holds.*
  - *Promote learner autonomy and do not assume collaborative learning is always preferred, especially in online EMI.*

### 2.6.3 Materiais para formação em EMI

Quando me refiro a materiais, utilizo a definição de Tomlinson (2011), que diz que materiais didáticos são aqueles utilizados por professores ou alunos para facilitar o aprendizado. Podemos citar como alguns exemplos os vídeos do *YouTube*, dicionários, livros de gramática, de leitura, de exercícios, entre muitos outros.

Há toda uma área do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que se dedica ao desenvolvimento de materiais didáticos. Este campo estuda os princípios e procedimentos de *design*, implementação e avaliação de materiais de ensino de línguas (TOMLINSON, 2011). Esses são os mesmos princípios que devem ser observados na criação, implementação e avaliação de materiais utilizados em um curso de EMI.

Ao ofertar uma formação em EMI, é de extrema importância que os materiais didáticos utilizados tenham sido desenvolvidos para atender às demandas e expectativas do EMI. De acordo com Banega e Busleimán (2021, não p.), “Uma forma fundamental de apoiar os alunos-professores na construção de um forte senso de autoeficácia e identidade profissional é por meio de materiais de qualidade que fornecem conhecimento pedagógico e conhecimento de e sobre a língua inglesa”<sup>32</sup>.

Tomlinson (2011) explica que materiais devem causar impacto, o que pode ser alcançado quando os materiais atraem a curiosidade, o interesse e a atenção dos alunos. Se isso acontecer, há grandes chances de que parte dos materiais focados na linguagem seja processada. O autor destaca alguns fatores responsáveis por causar impacto nos alunos. São eles:

- a) novidade - como tópicos, ilustrações e atividades incomuns;
- b) variedade - quebrar a monotonia com uma atividade inesperada; usar tipos de texto variados retirados de fontes variadas; usar instruções em diferentes vozes em um CD;

---

<sup>32</sup> “One fundamental way of supporting student teachers in their building a strong sense of self-efficacy and professional identity is through quality materials which scaffold pedagogical knowledge and knowledge of and about English”.

- c) apresentação atraente - uso de cores atraentes, espaços em branco e fotografias;
- d) conteúdo atraente - tópicos de interesse para os alunos-alvo;
- e) desafio alcançável - tarefas que desafiam os alunos a pensar.

No que diz respeito especificamente aos materiais utilizados nas formações em EMI, Banega e Busleimán (2021) também compartilham que, em termos de materiais, alguns itens devem ser considerados, como: (1) novos termos específicos do assunto devem ser introduzidos por meio de vocabulário acadêmico geral; (2) tópicos devem ser introduzidos por meio de textos multimodais e com extensão crescente à medida que o módulo avança; (3) utilizar materiais de leitura autênticos e modificados, complementados com perguntas de compreensão para orientar a compreensão e promover a leitura intencional; (4) introduzir novos tópicos por meio de atividades como combinar ou reorganizar itens.

Percebe-se uma preocupação com o equilíbrio dos materiais e das práticas formativas, pois para os pesquisadores ambas têm como finalidade, “ajudar os futuros professores a entender e navegar na linguagem não apenas como um sistema de subsistemas (gramática, pragmática, fonologia), mas principalmente como discurso”<sup>33</sup> (BANECA e BUSLEIMÁN, 2021, não p.).

Os autores compartilham suas experiências como professores formadores e autores de materiais utilizados em curso de formação ao afirmarem que o simples fato de adotar um estilo de escrita de fácil leitura, pode auxiliar na redução da ansiedade dos alunos-professores, pois, um material despersonalizado e altamente denso em termos de conteúdo e carga de linguagem pode sobrecarregá-los. Materiais mais leves podem tornar o conteúdo mais compreensível enquanto ainda é autêntico e pedagógico, pois podemos variar a densidade linguística e a complexidade do *input* de acordo com a proficiência linguística dos professores-alunos.

---

<sup>33</sup> “(...) should help future teachers understand and navigate language not only as a system of subsystems (grammar, pragmatics, phonology), but most importantly as discourse”.

No que diz respeito aos materiais utilizados nos cursos de formação, os autores Banega e Busleimán (2021) concordam que esses materiais precisam ter como princípio o foco nos alunos, o que implica na necessidade de personalização, conhecimento do público que utilizará os materiais e a construção de novos conhecimentos com base no conhecimento prévio dos alunos.

Outro princípio apontado pelos autores é o uso da multimodalidade nos materiais didáticos. Esses materiais para a instrução do EMI devem fornecer aos alunos infinitas possibilidades de adaptação e de serem empregadas de acordo com suas necessidades em relação aos objetivos do curso. Sejam as aulas *online* ou presenciais, espera-se que a implantação de recursos e textos multimodais sejam acompanhadas de tarefas que auxiliem os alunos a compreender e explorar o *input*, bem como o envolvimento do aluno na produção deve ser relevante e transformadora (BANEGA e BUSLEIMÁN, 2021).

Especificamente em ambientes virtuais, onde os futuros professores têm mais controle sobre sua aprendizagem, o design e a seleção de materiais que respeitem as trajetórias pessoais dos alunos devem ser ainda mais respeitados.

## 2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA

Como tentei mostrar ao longo deste capítulo, há diversos fatores que estão diretamente relacionados ao crescimento da busca pelo EMI. Tais fatores incluem entendimentos sobre internacionalização (e globalização), sobre a própria língua inglesa e, ultimamente, sobre o que está implicado em ensinar em uma língua diferente daquela que está mais presente em nossas práticas discursivas diárias (nas nossas casas, ambientes de trabalho, etc.).

Também tentei apresentar diversos dos aspectos envolvidos na preparação de docentes para lecionar em EMI, preparação esta que envolve muito mais do que simplesmente transpor conteúdos linguísticos de uma língua para outra. O olhar para materiais didáticos, inclusive aqueles em ambientes online, objeto desta tese, faz-se, portanto, um passo importante para a pesquisa e prática em EMI. Nos próximos capítulos, detalharei o trajeto metodológico trilhado, bem como os resultados da pesquisa aqui apresentada.

### 3 METODOLOGIA

A crescente demanda pelo EMI no Brasil e no mundo também fez surgir o crescimento pela oferta e procura de cursos que se comprometem a preparar professores, responsáveis por disciplinas diversas, a serem capazes de ministrá-las em língua inglesa.

Muitos desses cursos são ofertados e ministrados pelas próprias universidades, de forma gratuita a seus professores. Outros são vinculados a grandes editoras do mercado de ensino e aprendizagem de língua inglesa, como Oxford University Press e Cambridge, que oferecem treinamentos *online* ou presenciais, mediante pagamento.

Neste capítulo, iremos apresentar a metodologia utilizada neste estudo, que, como já apresentado anteriormente, busca analisar materiais online utilizados na formação docente em EMI.

#### 3.1 OBJETIVO DA PESQUISA

Tendo em vista o grande número de cursos que podem ser encontrados *online*, o objetivo geral desta pesquisa foi primeiramente selecionar alguns materiais didáticos utilizados por universidades e centros educacionais que visam preparar docentes para ministrarem suas disciplinas em EMI. De forma mais específica, busquei examinar alguns desses materiais didáticos utilizados nessas formações, e analisá-los utilizando para isso a Análise do Discurso, a partir da teoria e método propostos por Gee (2011, 2014).

As questões que norteiam esta pesquisa de Doutorado são:

- Quem são os responsáveis por preparar esses materiais?
- Que pessoas são representadas nesses materiais?
- Quais as concepções de língua presentes?
- Há questões culturais representadas nesses materiais? Se sim, quais?
- Quais as concepções de ensino disponíveis nos materiais?

Ao analisar os materiais, procurei entender como concebem o ensino-aprendizagem através de EMI, quais questões linguísticas ou de conteúdo possuem mais ênfase, e como é a apresentação do material. Para essa finalidade, a perspectiva epistemológica e metodológica utilizada foi a qualitativa, interpretativista e exploratória.

### 3.2 GERAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Os materiais foram pesquisados utilizando o site de busca *Google* e a plataforma de vídeos *Youtube*. Alguns dos termos utilizados para a procura, em língua inglesa, foram: *English as a medium of instruction training* e *professional development in English as a medium of instruction*. Já em português, a busca foi pelo termo *Cursos de formação EMI*. Apesar destes serem termos mais gerais, eles me possibilitaram encontrar materiais relevantes utilizados na formação docente em EMI.

Outros critérios para seleção dos materiais foram: instituição ministrante conhecida e de renome, local da instituição ministrante e acesso gratuito ao material a ser analisado. Por fim, optou-se por analisar os cursos de duas instituições brasileiras (USP e CEFET/MG), uma alemã (Freiburg) e uma holandesa (Maastricht), o curso da *Future Learn* e dois vídeos que mostram o EMI na Ásia, sendo um treinamento em uma universidade em Taiwan (National Taiwan University) e uma aula de bioestatística, ministrada por um professor chinês da *China Medical University*. Deste modo, procuramos abranger geograficamente áreas e realidades diferentes. É importante notar também que todos os materiais tinham como um de seus objetivos a formação docente em EMI, por mais que tivessem naturezas distintas (por exemplo, vídeos em alguns casos e materiais em PDF, em outros). A diversidade geográfica e de natureza contemplada no corpus aqui analisado foi entendida como uma potencialidade do estudo.

Após a pesquisa, foram selecionados os seguintes cursos e vídeos:

TABELA 1: CURSOS E INSTITUIÇÕES

INSTITUIÇÃO	PAÍS	LINK
1- USP	Brasil	<a href="https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=1946#section-8">https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=1946#section-8</a>
2- CEFET-Mg	Brasil	<a href="https://www.sri.cefetmg.br/emi/">https://www.sri.cefetmg.br/emi/</a>
3- Future Learn	Reino Unido	<a href="https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics">https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics</a>
4- Maastricht University	Holanda	<a href="https://www.maastrichtuniversity.nl/education/course/english-medium-instruction">https://www.maastrichtuniversity.nl/education/course/english-medium-instruction</a>
5- Freiburg Universität	Alemanha	<a href="https://www.sli.uni-freiburg.de/aboutsli/projekte-des-qualitaetspakts-lehre-2/emi/home">https://www.sli.uni-freiburg.de/aboutsli/projekte-des-qualitaetspakts-lehre-2/emi/home</a>
6- National Taiwan University	Taiwan	EMI teacher training session (2'22") <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UTWnwj8SI00">https://www.youtube.com/watch?v=UTWnwj8SI00</a>
7 - China Medical University	China	EMI class on Biostatistics (16'23") <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TNltdtql4F7A">https://www.youtube.com/watch?v=TNltdtql4F7A</a>

FONTE: a autora (2023)

### 3.2.1 USP

O curso de formação de professores para uso de EMI ofertado pela Universidade de São Paulo (USP) foi um dos escolhidos, por se tratar de uma das melhores e mais tradicionais universidades públicas do país. Segundo a própria descrição disponível na página da instituição, o curso EMI é composto por “um conjunto de materiais piloto *on-line* projetados para apoiar a equipe acadêmica que deseja ministrar cursos em inglês”<sup>34</sup>.

A versão analisada para esta pesquisa foi ofertada no ano letivo de 2019, em versão *online*, ministrada pelo Prof. John Corbett. O curso era dividido em seis módulos e abrangia temas como: *The Language of Lectures*, *The Language of Seminars*, *Tutorials and Student Autonomy* e *Giving Verbal Feedback*. Os

<sup>34</sup> “This is a set of pilot online materials designed to support academic staff who wish to deliver courses in English”.

materiais utilizados eram aqueles voltados ao *Certificate in EMI Skills*, da *Cambridge University Press*, uma qualificação *online* para acadêmicos que ensinam e trabalham com EMI.

### 3.2.2 CEFET/MG

A instituição mineira, diferentemente das outras escolhidas, além de cursos de graduação e pós-graduação, também oferece educação profissional técnica de nível médio.

A formação em EMI, destinada aos docentes, foi uma realização da Secretaria de Relações Internacionais da instituição, em parceria com a Embaixada dos EUA. O curso ofertado em 2020 de forma *online*, foi ministrado pela professora americana Dawn Bikowski e utilizava materiais do *EMI Program*, da Ohio University. O treinamento teve duração total de cinco semanas e abordava tópicos como: *Foundations in teaching EMI*, *Planning your EMI course*, *Lecturing in English*, *Helping students participate in EMI*, *Lesson planning in EMI*.

### 3.2.3 Future Learn

A Future Learn é uma plataforma de cursos, com opção de cursos gratuitos e pagos. Esse curso de EMI é gratuito (com acesso limitado), mas possui a versão paga que concede ao aluno acesso ilimitado à plataforma e possibilidade de *download* dos materiais. Este curso e seus materiais foram escolhidos, pois realizei este treinamento em 2018 e foi um dos meus primeiros contatos com formação em EMI.

A formação possui duração de 4 semanas e o curso é ministrado pelos professores Robert Baird e Mary Page da Universidade de Southampton. Alguns dos tópicos abordados foram: *EMI around the world*, *English as lingua franca*, *Improving lecturing*, e *Using presentations slides*.

### 3.2.4 Maastricht University e Freiburg Universität

Como visto em capítulos anteriores, alguns países se destacam no uso do EMI. No topo desta lista, estão a Holanda e a Alemanha, na primeira e

segunda posição, respectivamente (WÄCHTER e MAIWORM, 2014). O papel de destaque desses dois países justifica a escolha dessas instituições.

A holandesa *Maastricht University* ofereceu um curso com 3 semanas de duração (na modalidade *online*), ou 3 encontros presenciais. O material utilizado foi desenvolvido pelo Programa Erasmus, em parceria com a TAEC (*Transnational Alignment of English Competences for University Lecturers*). Também participam do projeto TAEC as Universidades de Copenhagen, Lleida (Espanha), Turim (Itália) e Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais de Rijeka (Croácia).

Segundo o *website* da instituição, “o objetivo das oficinas EMI é apresentar aos participantes as características básicas do ensino por meio do inglês e oferecer oportunidades para desenvolver estratégias que apoiem o ensino e a aprendizagem no contexto local dos participantes”<sup>35</sup>. O público-alvo concentra-se nos docentes do ensino superior/universitário que já lecionam ou que irão lecionar no futuro, por meio do inglês em ambiente de sala de aula multilíngue e multicultural.

O programa de treinamentos EMI da *Universität Freiburg*, aconteceu de 2012 a 2021, com foco em treinamentos individuais e em pequenos grupos. A equipe também desenvolveu uma certificação para avaliar a qualidade linguística e comunicativa do ensino de inglês. Os programas EMI podem submeterem-se ao processo de certificação e obter uma chancela de qualidade que ateste as competências linguísticas e comunicativas do corpo docente, cuja validade é de 5 anos. É importante notar que durante a condução da presente pesquisa, o material da *Universität Freiburg* passou a ser de acesso restrito a docentes e discentes desta instituição, algo que será comentado, quando necessário, em capítulos posteriores.

---

<sup>35</sup> “The purpose of the EMI workshops is to introduce participants to the basic characteristics of teaching through the medium of English and to provide opportunities to develop strategies that support teaching and learning in the participants’ local context”.

### 3.2.5 Vídeos da National Taiwan University e China Medical University

O vídeo da *National Taiwan University* apresenta uma aula de treinamento EMI com a participação de professores locais, com duração de 2'22". No vídeo é possível ver algumas perguntas feitas pelos alunos-professores sobre a realidade do contexto EMI na Ásia e algumas dinâmicas realizadas durante o curso.

O segundo vídeo mostra uma aula do professor assistente de Bioestatística da *China Medical University*. No vídeo de 16'23", o professor utiliza técnicas para conduzir sua aula em inglês. Ambos os vídeos são, portanto, ilustrativos de questões consideradas importantes para a formação docente em EMI.

## 3.3 DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Os cursos ofertados pelas IES têm como público-alvo seus próprios professores (ou futuros professores), assim como alunos de pós-graduação. Esses cursos são gratuitos e não são abertos a comunidade. Já o curso ofertado pela plataforma de cursos *Future Learn* possui como alvo qualquer interessado que esteja disposto a pagar pelo curso de formação.

No entanto, há algumas similaridades entre os materiais utilizados nessas formações. Mesmo as IES brasileiras (USP e CEFET) utilizaram materiais de universidades estrangeiras, e não materiais preparados especificamente para os brasileiros. Em seguida, apresentaremos alguns desses materiais, disponíveis gratuitamente nos sites das instituições, de modo a familiarizar o/a leitor/a com o conteúdo de cada um deles, antes de proceder a sua análise no capítulo seguinte.

### 3.3.1 USP

O curso da Universidade de São Paulo foi dividido em seis módulos, mas os módulos três e cinco não estão disponíveis na página do curso, impossibilitando assim a análise completa. De acordo com o material disponível, o curso foi dividido em partes, da seguinte maneira:

FIGURA 2 – PÁGINA INICIAL DO CURSO DA USP

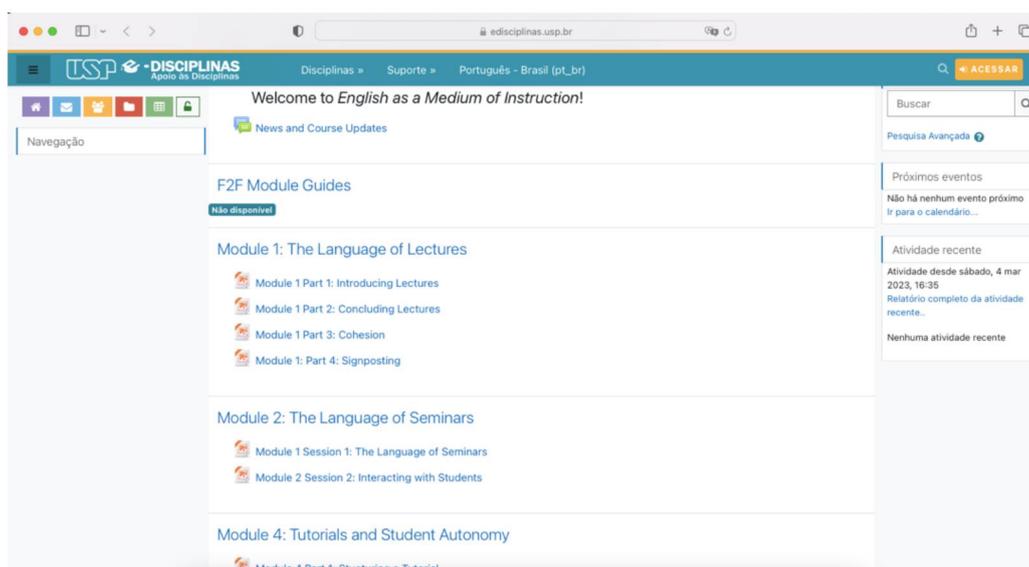
FONTE: USP<sup>36</sup>

TABELA 2 – CONTEÚDO DO CURSO DA USP

Module 1 Part 1	Introducing Lectures
Module 1 Part 2	Concluding Lectures
Module 1 Part 3	Cohesion
Module 1 Part 4	Signposting
Module 2 Part 1	The language of seminars
Module 2 Part 2	Interacting with students
Module 4 Part 1	Structuring a tutorial
Module 4 Part 2	Dealing with student problems
Module 6 Part 1	Giving feedback

FONTE: a autora (2023)

O material foi disponibilizado como slides de *powerpoint*, que apresentavam o conteúdo do módulo, atividades, vídeos e *feedback* das atividades. Como podemos ver nas imagens abaixo:

<sup>36</sup> Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=1946#section-8>. Acesso em: 6 mar. 2023

FIGURA 3 – APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO DO MÓDULO

### Session outcomes

- To focus on language and content for introductions to lectures
- To focus on language and content for conclusions to lectures
- To improve use of cohesion in introductions and conclusions to lectures
- To improve use of stress for key words

FONTE: USP

FIGURA 4 –MODELO DE ATIVIDADE

### Activity 1

1. Listen to different lecture introductions
2. Complete a checklist of typical features
3. Write & perform your own introduction

FONTE: USP

FIGURA 5 – MODELO DE *FEEDBACK* DE ATIVIDADE

### Answers to Task 1

Answers to Handout 1: Task 1

		Introduction 1	Introduction 2	Introduction 3
1.	Give a greeting	✓		✓
2.	State the topic	✓	✓	✓
3.	Give an overview	✓	✓	
4.	Give an example	✓	✓	
5.	State objectives	✓		✓
6.	Establish student role expectations	✓		
7.	Relate content to students' previous experience			✓
8.	Give students a task		✓	✓
9.	Explain the reason for a task			✓
10.	Other features: Possible answers: Show enthusiasm Explain how they can use the information and say why it is important			

FONTE: USP

O curso foca no uso da língua de sala de aula e o vocabulário correspondente. Estimula os alunos a fazerem um *checklist* das etapas de uma aula e o vocabulário a ser usado. Porém, o material reforça a importância de elementos não verbais como tom de voz, empatia, perspectiva crítica e atitude encorajadora (módulo 6, slide 8). Isso se reflete no modo de corrigir e dar *feedbacks* aos alunos, sempre de forma eficiente e amistosa, elogiando, reformulando, corrigindo, corrigindo parcialmente, dando pistas ou fazendo uma pergunta orientadora (módulo 2, slide 2).

### 3.3.2 CEFET/MG

O material que compõe o curso de EMI do CEFET/MG foi desenvolvido pela Universidade de Ohio. O objetivo da formação é apresentar a teoria e a prática do ensino de conteúdo de disciplinas em língua inglesa. Os materiais do curso incluem vídeos, leituras práticas e oportunidades de colaboração dentro do curso e suas instituições.

De acordo com informações disponíveis no *website* da Universidade de Ohio, o aluno “identificará os desafios que professores e alunos encontram nas aulas de EMI e desenvolverá estratégias para ajudar seus alunos a aprender o conteúdo do curso com sucesso, ao mesmo tempo em que desenvolvem ou refinam suas habilidades na língua inglesa”<sup>37</sup>.

O curso tem a duração de cinco semanas e aborda temas como design de cursos, desenvolvimento de programas, criação de lições e materiais, ensino interativo em inglês e suporte ao aprendizado por meio da tecnologia.

---

<sup>37</sup> “You will identify challenges that faculty and students encounter in EMI classes and develop strategies for successfully helping students learn course content while simultaneously building or refining their English skills”.

FIGURA 6 – PÁGINA INICIAL DO CURSO CEFET/MG

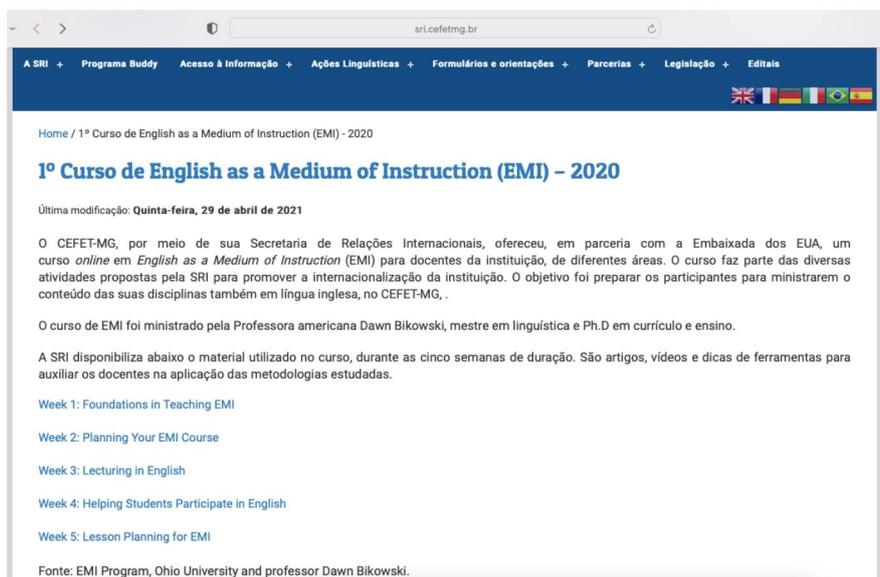
FONTE: CEFET/MG<sup>38</sup>

TABELA 3 – CONTEÚDO DO CURSO DO CEFET/MG

Week 1	Foundations in teaching EMI
Week 2	Planning your EMI course
Week 3	Lecturing in English
Week 4	Helping students participate in English
Week 5	Lesson Planning for EMI

FONTE: a autora (2023)

O aluno possui a cada semana, a sua disposição, uma média de quatro vídeos (com cerca de 5' cada), e a indicação de leitura de quatro artigos relacionados ao tema principal do módulo, além de pelo menos uma sugestão de leitura extra sobre tema correlacionado.

Na primeira aula, os alunos são convidados a assistirem um vídeo sobre Introdução e Benefícios do EMI. Além de assistirem, os alunos também têm acesso aos scripts de todos os vídeos, o que facilita a compreensão e revisão do conteúdo.

<sup>38</sup> Disponível em: < <https://www.sri.cefetmg.br/emi/>>. Acesso em: 6 mar. 2023.

Diferentemente do curso da USP, que focava mais no uso da língua, com exercícios e listas de vocabulário, este aponta também a importância de didática e da metodologia ao trabalhar conteúdos em uma língua que não seja a materna dos alunos nem dos professores. Também foca nos desafios, como a importância do planejamento da aula e como os alunos devem aprender a “aprender” em outra língua.

FIGURA 7 – ATIVIDADE LESSON PLAN

EMI Lesson Plan Template		
<b>Instructor's name, course name, and class time</b> (e.g., 1 hour): Jose Oliveira, Nature and Environment course, 1 hour 40 minutes <b>Lesson plan topic:</b> Water Cycle <b>Student learning objectives</b> (1 or 2): Students will be able to discuss and illustrate the six parts of the water cycle of their geographic region and appropriately label each part in English.		
<b>Teaching Context:</b> (Class size, students' proficiency level, and 2-3 anticipated difficulties they will have with this lesson related to English proficiency) 20 students, B2 level of English, potential issues: new vocabulary that is specific to the topic of the water cycle and pronunciation of the key terms.		
Activity, Type, and Progression	Duration (in min.)	Textbook/Materials
List the activities you plan for this class, in order of progression, and give a brief description. Include at least the following: (a) a <b>warm-up</b> for students on a few English vocabulary or grammar points that they will need in order to understand the lesson; (b) a <b>mini-lecture</b> on your topic with student support; (c) <b>in-class interactive activity(ies)</b> that will allow the students to develop both their English skills and their content knowledge/skills; and (d) <b>re-grouping to summarize</b> content at end of class.		If a textbook, provide title. If online sources, provide link/URL to specific web pages. If a handout, provide handout with this lesson plan.
<b>Warm-up:</b> - Students discuss a word cloud image I created on Wordle (put on the screen). Key terms are in the word cloud. Students use Think, Pair, Share to first Think about the words located in the word cloud and make a prediction about the lesson for the day; then for Pair they compare their predictions with a partner; then Share group predictions with the class.	20 min	Key terms from "Water Cycle" chapter on p. 25 in the course textbook
- Students listen to the pronunciation of 5 key terms ( <i>evaporation, transpiration, condensation, precipitation, and percolation</i> ) on their phones/devices (using Merriam-Webster Online Dictionary) and then practice pronunciation with partners while discussing the definition of each term.	10 min	

FONTE: CEFET/MG

### 3.3.3 Future Learn

Em outubro de 2018, eu começava a me interessar por um tema que estava sendo cada vez mais mencionado na literatura acadêmica de minha área de atuação, o *English Medium of Instruction*. Por coincidência, me deparei com um curso *online*, gratuito, com duração de quatro semanas, que cabia na minha agenda e me daria mais informações sobre o tema.

Na página inicial do curso, os autores afirmam que objetivo principal é “aprender a ensinar sua matéria em inglês”. Mas além de fornecer uma introdução ao EMI, o intuito do curso também é “aumentar sua confiança no uso do inglês, além de trabalhar para aumentar suas habilidades interculturais”<sup>39</sup>. O que mostra uma preocupação, fundamentada em pesquisas e estudos, de que

<sup>39</sup> “(...) increase your confidence in using English, you'll also work to grow your intercultural skills”.

ensinar em outro idioma não denota apenas conhecimento da língua, mas também sobre a cultura dos falantes daquela língua. Isso se comprova na abordagem de alguns temas durante o curso como *English as lingua franca*, *What if my students speak better English than me?*, *EMI around the world*, etc.

FIGURA 8 – ATIVIDADE DA FUTURE LEARN

## Welcome to the course

347 comments

In this video, [Mary Page](#) and [Rob Baird](#) welcome you to this course in English as a Medium of Instruction for Academics.

They outline the topics that will be covered during the course and introduce themselves.

**English Medium Instruction (EMI)** courses are becoming familiar in universities around the globe. Increasing numbers of academics and teachers working in universities around the world are being asked to teach in English and work with an international cohort of students. This course will explore how to communicate effectively in international contexts.

What do you hope to learn from this course?

FONTE: FUTURE LEARN<sup>40</sup>

TABELA 4 – CONTEÚDO DO CURSO DA FUTURE LEARN

Week 1	Introduction to English as a medium of instruction (EMI)
Week 2	Focus on language
Week 3	Focus on the lecture
Week 4	Focus on intercultural communication

FONTE: a autora (2023)

O curso inicia com apresentação do tema principal, há diversos vídeos e leituras relacionadas a serem feitas, assim como algumas tarefas, para que o aluno possa avançar para o próximo módulo. Ao longo do treinamento, os alunos terão acesso a 22 vídeos, com duração média de 3 a 6 minutos cada. Estes vídeos não são apresentados apenas pelos dois professores idealizadores do curso, mas também conta com convidados e entrevistados de peso na área de ensino/aprendizagem de língua inglesa, inglês como *língua franca*, *global Englishes* e EMI, como a professora Dra. Jennifer Jenkins.

<sup>40</sup> Disponível em: < <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics> >. Acesso em 7 mar. 2023.

Algo interessante, que os demais cursos analisados não apresentam, é a possibilidade de interação com os discentes do curso e com outros participantes. Esta interação acontece por meio da participação em fóruns, onde todos são incentivados a darem suas opiniões sobre o tema referente aquele módulo. A ideia de usar a interação entre os participantes do curso ajuda a personalizar a experiência no *Future Learn*. Seja por meio dos fóruns, *quizzes* ou pesquisas sobre temas como falante nativo e gêneros.

FIGURA 9 – PRINT DE PESQUISA

Answer this short poll question about expectations of language use in the EMI classroom.

Read the statement that follows and indicate whether you agree or disagree. Then tell us about your answer.

**For me, mastering genre style (e.g. how to talk the English of scientists/ mathematicians etc) is more important than mastering native-like English.**

- I agree
- I neither agree nor disagree
- I disagree

FONTE: FUTURE LEARN

### 3.3.4 Maastricht University

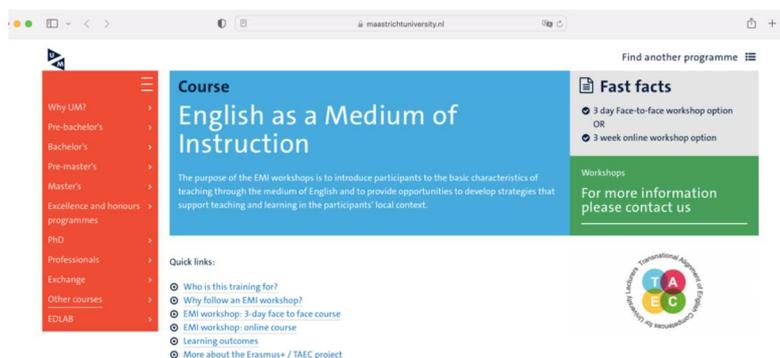
Durante o período entre 18 de setembro de 2017 a 17 de janeiro de 2020, a Universidade de Maastricht realizou o projeto TAEC (*Transnational Alignment of English Competences for University Lectures*), em parceria com o Centro de Línguas da universidade e com financiamento do programa Erasmus+. O objetivo do projeto era desenvolver, garantir e dar suporte para o uso do EMI, ajudando os parceiros a adaptar os instrumentos locais de treinamento e certificação de idiomas EMI para usos transnacionais.

O treinamento poderia ser feito tanto de forma presencial, em 3 encontros, chamados por eles de *workshops*, quanto *online*, ao longo de 3 semanas. De acordo com a universidade, “o projeto visa sensibilizar para as especificidades do EMI e oferecer oportunidades de formação linguística e pedagógica para a

docência no contexto do EMI”<sup>41</sup>. O projeto preocupou-se em garantir a qualidade instrucional e em fornecer suporte linguístico para professores em vários contextos EMI em diferentes países da Europa.

O material foi desenvolvido com base em dados empíricos obtidos em aulas EMI reais, foi testado e ajustado com o auxílio de professores experientes no uso de EMI, oriundos dos países participantes do projeto: Dinamarca, Holanda, Itália, Espanha e Croácia (TAEC, 2019, p. 6).

FIGURA 10 – PÁGINA INICIAL DO CURSO DA MAASTRICHT UNIVERSITY



FONTE: MAASTRICHT UNIVERSITY<sup>42</sup>

Segundo a apresentação do curso, a universidade utiliza um material que tem como objetivo ser envolvente e interativo, e espera-se dos participantes que respondam aos materiais do *workshop*, perguntas e atividades de autorreflexão, que foram adaptadas ao contexto dos participantes, além de participarem de discussões específicas que refletem sobre as próprias experiências dos participantes. Utilizando como base os encontros presenciais, a divisão dos temas abordados durante os *workshops* é a seguinte:

TABELA 5 – CONTEÚDO DO CURSO MAASTRICHT UNIVERSITY

Day 1	Teaching considerations in the EMI context
Day 2	Language Use in the EMI classroom
Day 3	Intercultural Communication in EMI

FONTE: a autora (2023)

<sup>41</sup> “(...) the project aims to raise awareness about the specific characteristics of EMI and to offer opportunities for linguistic and pedagogical training for teaching in the EMI context”.

<sup>42</sup> Disponível em: < <https://www.maastrichtuniversity.nl/education/course/english-medium-instruction> >. Acesso em 7 mar 2023.

Por não possuir acesso ao material total do curso realizado pela universidade, não temos como avaliar qualquer outro material que não o manual desenvolvido para o projeto TAEC, que além da *Maastricht University*, também contava com a parceria da *University of Copenhagen (UCPH)*, *Universidad de Lleida (UdL)*, *Università Degli Studi di Torino (UNITO)* e *Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka (FHSS)*.

Das IES envolvidas, cada uma ficou responsável por uma das partes integrantes de um ciclo do projeto. A gestão e a garantia de qualidade do projeto ficaram sob responsabilidade da UCPH, enquanto os demais parceiros são responsáveis pela disseminação e sustentabilidade. Cada um dos três produtos principais do projeto (*EMI framework*, alinhamento com a escala do Quadro Comum Europeu e manual EMI) são geridos por uma universidade parceira diferente, embora apoiados por representantes de todas as universidades envolvidas.

FIGURA 11 – CAPA DO MANUAL DA TAEC



FONTE: TAEC (2019)<sup>43</sup>

O manual de EMI do projeto TAEC é dividido em três grandes capítulos, que se subdividem, explorando os temas principais de cada um: 1 *Teaching Considerations in the EMI Context*, 2 *Language Use in the EMI classroom* e 3 *Intercultural Communication in EMI*. No capítulo 2, há um subcapítulo inteiro

<sup>43</sup> Disponível em: < <https://www.e-pages.dk/ku/1468/> > Acesso em: 8 mar. 2023.

dedicado à importância da discussão da fluência e precisão (TAEC, 2019, p. 60), mas também há o cuidado em abordar temas atuais nas pesquisas de aquisição de segunda língua, tais como sensibilidade intercultural (p.86), gestão do multilinguismo (p.94), e comunicação e motivação dos alunos (p.95).

Ao longo do manual, os alunos também são convidados a refletirem sobre suas práticas e analisarem alguns estudos de caso, como na imagem abaixo.

FIGURA 12 – ATIVIDADE DE ESTUDO DE CASO

**Case studies: Language use in EMI**

In this section you will be introduced to a teacher in a particular context followed by some reflection questions for you to think about.

**Case Study One**

An Italian lecturer of Italian Private Law gave this comment on the use of examples during her classes: "I use more or less the same examples in my Italian and English-medium classes because I realise that the students need examples. I present the general rule and then I give an example, so they understand how the general rule is applied to each case. The examples I give in Italian have usually been translated into English because we are not so different in cultural terms, in our everyday life, from common law countries as in the example of a stolen bicycle or an item purchased at a street market. Just the examples on marriage have caused some discomfort among the students, this happens when the class is mixed. Sometimes with Italian students, one can give more irreverent examples, which I also used in EMI: "Let's consider this example, you drink 30 shots and drive while being drunk" – in fact, since there were students for whom the use of alcohol is forbidden for religious reasons, this example might not have been so effective... I know that most Italian students drink alcohol, but for some students this example may not be as effective."

FONTE: TAEC, 2019

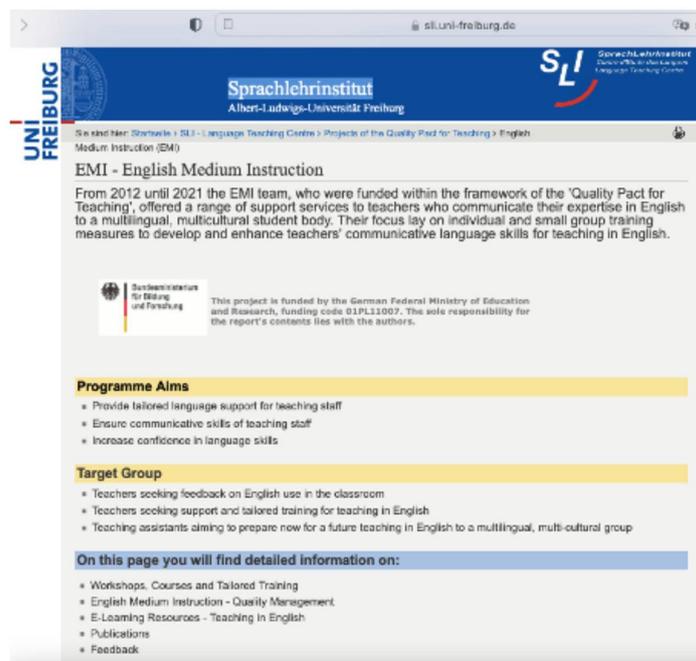
O manual da TAEC é uma boa opção para aqueles que procuram se informar sobre o tema EMI, como um guia de autorreferência. Na introdução, é apresentado que não há soluções padrão para os problemas apresentados; a intenção é levar o leitor a autorreflexão e análise.

### 3.3.5 Freiburg Universität

Assim como as universidades da Holanda, as da Alemanha estão entre as que mais oferecem cursos em EMI, não só na Europa, mas no mundo. A Freiburg Universität, por meio do seu centro de línguas (*Sprachlehrinstitut*), realizou de 2012 a 2021, treinamentos EMI, para capacitar seu corpo docente a ministrar aulas em língua inglesa. O projeto foi financiado pelo Pacto de

Qualidade para o Ensino, do Ministério Federal de Educação e Pesquisa do Governo Alemão, e ofereceu serviços de apoio aos professores que trabalham em contextos multilíngues e multiculturais. Os treinamentos ocorriam de forma individual ou em pequenos grupos, onde os participantes poderiam desenvolver e/ou aprimorar suas habilidades linguísticas e comunicativas para ensinarem em inglês.

FIGURA 13 – PÁGINA INICIAL DO CURSO



FONTE: FREIBURG UNIVERSITÄT<sup>44</sup>

Costa, em seu estudo de 2015 sobre cursos de formação de professores de EMI na Europa, cita o curso da Freiburg Universität e a diversidade na oferta de cursos, subdivididos em workshops e cursos semestrais.

Muitos dos materiais do curso da *Freiburg Universität* são protegidos por senha, o que impossibilitou o acesso e a análise de parte do conteúdo. De acordo com os materiais aos quais tive acesso, assim como nas formações analisadas anteriormente, o curso era organizado em módulos, cada um com um tema principal.

Esses módulos *online* apresentam uma variedade de estratégias comunicativas e uso explícito da linguagem para aulas ministradas em língua inglesa. Segundo a instituição, os recursos foram criados para que os

<sup>44</sup> Disponível em: < <https://www.sli.uni-freiburg.de/aboutsli/projekte-des-qualitaetspakts-lehre-2/emi/home> > Acesso em 8 mar. 2023.

professores possam obter *insights* e refletir sobre habilidades comunicativas de forma autônoma. Para eles, “a implementação dessas estratégias e da linguagem ajudam a reduzir a carga cognitiva dos alunos ao aprender novos conteúdos em uma língua estrangeira”<sup>45</sup>.

TABELA 6 – CONTEÚDO DO CURSO FREIBURG UNIVERSITÄT

Módulo 1	Teaching in English - Macro-factors for lecturing
Módulo 2	Teaching in English - Micro-factors for lecturing
Módulo 3	Teaching in English - Initiating student input
Módulo 4	Teaching in English - Responding to and integrating student input
Módulo 5	Teaching in English - Prosody to enhance meaning and effect
Módulo 6	Do you speak Denglish or English?
Módulo 7	Writing Skills for Teaching in English

FONTE: a autora (2023)

Além do curso ofertado regularmente, a universidade também oferece *workshops* nos seguintes temas: *Teaching in English – Foundation, Teaching in English – Lecturing, Teaching in English - Student Interaction, Teaching in English - Preparatory Workshop, Teaching in English - Providing Formative Written Feedback*. E outros temas de interesse: *Presenting your Research in English, Teaching in English - Introduction for Doctoral Candidates & Postdocs, Online Course - Writing Skills for Teaching in English, Classroom Observation, One-on-One Training, Institute Specific Workshops*.

A *Freiburg Universität*, por intermédio da equipe de EMI, desenvolveu um sistema de certificação com o intuito de avaliar a qualidade linguística e comunicativa do ensino em língua inglesa. Os programas de formação podem se submeter ao processo de certificação e obter um selo de qualidade que atesta as competências linguísticas e comunicativas do seu corpo docente. O selo tem validade de 5 anos. De acordo com informações da universidade, esta iniciativa para garantir a qualidade do ensino EMI é única no cenário das IES alemãs, e possui assessoria de um painel de especialistas internacionais em EMI.

<sup>45</sup> “*Implementing these strategies and language help reduce the students' cognitive load when learning new content in a foreign language*”.

FIGURA 14 – SELO DE CERTIFICAÇÃO EMI



FORNE: FREIBURG UNIVERSITÄT

FIGURA 15 – COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS PARA EMI

<b>L.1 Fluency</b>	Speech is fluent with rare instances of language-related hesitations which do not disrupt comprehension.
<b>L.2 Articulation and Pronunciation</b>	Pronunciation (phonemic sound contrasts) is clear to understand, word stress is accurate according to target-language standards, and articulation does not require extra listener effort.
<b>L.3 Grammatical accuracy</b>	Grammar is accurate according to target-language standards with only minor or rare inaccuracies which do not disrupt comprehension.
<b>L.4 Lexical accuracy and range</b>	Lexical choice is accurate according to target-language standards and semantically transparent (avoidance of opaque idiomaticity), lexical range is broad enough to elaborate on subject-specific content and to compensate any lexical gaps.
<b>L.5 Code consistency</b>	Code is consistently English, both in speech and writing. If a language other than English is used, a follow-up explanation or translation in English is provided.
<b>L total</b>	A certified lecturer speaks fluently with no or few instances of language-related hesitations, articulates and pronounces clearly with no or few instances where confusion might occur, and uses grammar accurately with minor inaccuracies. The lecturer's lexical choice is accurate and the lexical range is broad enough to explain subject-specific content and to compensate occasional lexical gaps, while avoiding opaque idiomaticity. He/she consistently uses English in speech and writing and any use of a language other than English is followed by an explanation or translation in English. The overall linguistic performance might occasionally require extra listener effort but does not impede comprehension.

FORNE: FREIBURG UNIVERSITÄT

### 3.3.6 Descrição de vídeos

Conforme mencionado anteriormente (capítulo 3.2.5), dois vídeos disponíveis no *Youtube* foram selecionados para serem analisados como materiais de formação em EMI. Um vídeo de curso de formação em EMI, na *National Taiwan University* e uma aula real onde um professor da *China Medical University* utiliza a língua inglesa como meio de instrução. Vejamos a seguir.

### 3.3.6.1 National Taiwan University (NTU)

O vídeo da *National Taiwan University* é o produto de uma aula treinamento em EMI oferecido pelo *Center of Bilingual Education* daquela instituição. O tema da aula é *EMI for whom and for what? Rethinking the relationship between language, pedagogy, and politics of knowledge*.

FIGURA 16 – CURSO DE FORMAÇÃO EMI



FONTE: NATIONAL TAIWAN UNIVERSITY<sup>46</sup>

No vídeo, que tem formato de propaganda institucional, é possível ver diversos alunos, provavelmente da mesma universidade. A professora sugere trabalho em dupla para discussão de um tema proposto, para subsequentemente ser apresentado para discussão com os demais colegas. Diferentemente dos outros materiais em vídeo, esse é o único que apresenta uma formação sendo ministrada por uma falante não nativa.

Durante a aula, um dos alunos levanta a questão: O que fazer se um aluno com domínio insuficiente de língua inglesa resolve se matricular em sua disciplina? O aluno indaga a palestrante sobre o que ela recomendaria, mas o vídeo não mostra a resposta. Mais para o final, ela fala da diferença entre alunos internacionais e os locais (taiwaneses), e como eles encaram o EMI de formas diferentes. De acordo com ela, os alunos internacionais veem o EMI como meio de instrução, já os locais, encaram como uma possibilidade dupla: a instrução da disciplina e como forma de melhorar os conhecimentos da língua inglesa.

---

<sup>46</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=UTWnwj8SI00> >. Acesso em: 9 mar. 2023.

### 3.3.6.2 China Medical University.

Por fim, observamos um vídeo real de uma aula em EMI, ministrada pelo professor assistente de Bioestatística da *China Medical University*. A aula é ministrada *online*, e é a aula inaugural da disciplina, onde o docente apresenta conteúdo, modos de avaliação etc. Não há interação com alunos neste momento.

Durante o vídeo, é possível verificar que o professor utiliza técnicas para conduzir sua aula em inglês: repete conceitos, fala devagar, mantém o ritmo, tranquiliza os alunos com relação ao andamento das aulas e avaliação. É frequente o uso de expressões como: *don't worry, don't panic, you'll do great, trust yourselves, no preassure*.

Durante toda a aula, o professor utiliza apresentações ricas em imagens, que ficam em destaque maior do que a imagem do docente. E retorna a tranquilizar os alunos com frases como *I will show you how to do it, step by step. So don't feel worried (4'09")*.

No final da aula, ele retoma alguns conceitos principais (*Let's wrap up today's class - 15'21"*). E termina a apresentação com uma frase de Elon Musk: *When something is important enough and you do it, even the odds are not in your favor*.

## 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise do material empírico gerado para esta tese ocorreu em duas fases. Na primeira delas, utilizei da teoria e método de Análise do Discurso propostos por Gee (2011) para compreender como questões conceituais, identitárias, metodológicas e ideológicas se fazem presentes nos materiais. Mais especificamente, me detive a apropriar-me de algumas das principais ferramentas propostas por Gee para tal análise, buscando responder as perguntas de pesquisa aqui propostas com o auxílio delas. O capítulo 4, a seguir, traz uma apreciação da teoria e método propostos por Gee, bem como a análise propriamente dita que faço dos materiais aqui elencados com base em sua perspectiva.

A segunda parte da análise foi feita de forma autoetnográfica. Como relatado anteriormente neste capítulo, eu mesma participei como aluna-

professora do curso de formação em EMI ofertado pela *Future Learn*. No capítulo 5, faço um relato autoetnográfico em retrospectiva (BELL; CANHAM; DUTTA; FERNÁNDEZ, 2020), buscando revisitar minha participação no curso e elencar, a partir disso, elementos que são fundamentais para responder minhas perguntas de pesquisa.

Antes de avançar aos capítulos de análise, cabe deixar claro que minha intenção neste trabalho não é, e nem foi em qualquer momento, criticar os materiais examinados, nem as instituições e docentes envolvidos/as em sua elaboração, difusão e condução (ou em qualquer outro aspecto relacionado a eles). Ao invés disso, busco poder contribuir para a recente área de pesquisa em EMI, trazendo um olhar para materiais que estão disponíveis online, de modo a refletir sobre como eles dialogam (ou podem dialogar) de formas diversas com a Linguística Aplicada contemporânea.

## 4 ANÁLISE DISCURSIVA DE DADOS

Como mencionado na seção 1.2 (Objetivos e Perguntas de Pesquisa), bem como no capítulo anterior, o objetivo desta pesquisa é analisar materiais *online* de universidades e centros educacionais que visam preparar docentes para ministrarem suas disciplinas em EMI.

Esta investigação foi feita por meio da Análise do Discurso, a área da Linguística que considera como a linguagem, falada e escrita, representa perspectivas e identidades sociais e culturais. A Análise do Discurso (doravante AD) baseia-se nos detalhes da fala, olhares, gestos e ações ou na escrita, considerados relevantes no contexto e que são pertinentes para os argumentos que a análise está tentando fazer (GEE, 2014).

A AD interpreta língua como uma intercessão entre seus usuários e a realidade social. Esse papel é exercido pelas práticas discursivas nas quais o sujeito se insere, tornando-se capaz de significar e significar-se. De acordo com a analista do discurso Eni Orlandi (2003), a representação da realidade e do cotidiano dos sujeitos é permeada por símbolos. Assim, a AD permite uma relação mais próxima com a língua, pois o discurso é a prática da língua e entende-a como a intermediação entre o sujeito e a realidade social.

Conforme referido anteriormente, as análises desta pesquisa foram realizadas tendo como base teórica os trabalhos do linguista James Paul Gee. Por isso, início este capítulo fazendo uma apreciação dos trabalhos deste pesquisador, para melhor situar o/a leitor/a acerca da teoria e método que informam minha investigação.

### 4.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE GEE

De acordo com suas próprias palavras, Gee se identifica como um linguista aposentado, que durante sua longa e ativa carreira, dedicou-se ao estudo da teoria sintática, filosofia da linguagem, psicolinguística, aquisição de

segunda língua, análise do discurso, sociolinguística, aprendizado de idiomas, educação, alfabetização e videogames e aprendizado<sup>47</sup>.

Ao longo de mais de 30 anos de carreira, publicou 22 livros e foi professor universitário, aposentando-se da função na *Arizona State University*. Nesta pesquisa, foram usadas como referencial teórico duas de suas principais obras sobre análise do discurso: *An Introduction to Discourse Analysis* (publicado originalmente em 1999; aqui utilizei a terceira edição de 2014) e *How to do discourse analysis: A toolkit* (2011).

Em *An Introduction to Discourse Analysis*, Gee organiza seu trabalho sobre a metodologia de estudo da comunicação em seus ambientes culturais, uma abordagem que tem sido influente nas últimas décadas. Já em *How to do discourse analysis: A toolkit*, considerado pelo autor como um complemento do livro de 1999 (GEE, 2011), o autor utiliza uma abordagem prática que fornece as ferramentas necessárias (*toolkit*) para trabalhar a AD, propondo a realização de tarefas passo a passo ao longo do livro. Cada ferramenta é explicada de forma clara, juntamente com orientações sobre como usá-la, e exemplos autênticos para os leitores praticarem seu uso.

Em seus anos de pesquisa, o autor tornou-se referência pela forma de definir o estudo da língua e da análise do discurso. De acordo com ele, língua não serve apenas para comunicação, mas também para muitas outras funções humanas, como nos permitir fazer coisas, nos envolver em ações e atividades, nos permite assumir diferentes identidades socialmente significativas, entre outras possibilidades (GEE, 2014).

Dentro desta abordagem, o autor mostra que na língua existem conexões importantes entre dizer, fazer e ser (*saying, doing e being*). *Dizer* nos permite informar coisas, *fazer* está relacionado a ação e *ser* diz respeito a nossa identidade. Para que a comunicação ocorra de forma bem-sucedida, é necessário saber quem está dizendo o que, e o que a pessoa que está dizendo está tentando fazer (GEE, 2014). Esta é a ideia central do livro *An Introduction to Discourse Analysis* (2014, p. 02): como usamos a língua para dizer coisas,

---

<sup>47</sup> Disponível em: < <https://www.jamespaulgee.com>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

fazer coisas e ser coisas”. Assim como a preocupação de sistematização de um método de “como estudar o dizer, o fazer e o ser na língua”<sup>48</sup>.

Outro tópico muito presente no trabalho de Gee é a associação entre língua e política, a qual ele apresenta por meio do conceito de bens sociais (*social goods*). Em todos os momentos de trocas comunicativas e sociais, há troca de bens sociais, e conforme o autor compartilha, “os bens sociais são o material da política”<sup>49</sup> (GEE, 2014, p. 07). O autor define bens sociais como qualquer coisa valorizada e desejada por uma sociedade, não necessariamente uma posse, mas um conceito. Podendo ser o título de campeão de um clube de futebol, a fama de um *influencer* digital, etc. Para o autor, a língua é sempre política, pois “sempre que a usamos, os bens sociais e sua distribuição estão em jogo, a língua é sempre política em um sentido profundo” (idem)<sup>50</sup>.

Gee tornou-se célebre por sua abordagem da análise do discurso. Utilizando o conceito de *saying, doing e being*, ao definir o objetivo de sua AD como sendo o estudo da língua em uso no mundo, não apenas para dizer coisas, mas para fazer coisas (GEE, 2011). A análise do discurso, tanto a falada quanto a escrita, considera que a língua representa perspectivas e identidades sociais e culturais (GEE, 2014).

Ao contrário de algumas abordagens de AD, que focam principalmente na estrutura (principalmente a Análise da Conversa), a abordagem de Gee (2011, 2014) concentra-se em ideias, questões e temas conforme expressos em sua forma oral e escrita. Para o autor, muitos encaram a gramática como um sistema de regras que lhes dizem como falar “corretamente”. No entanto, não é assim que a gramática funciona. A gramática de todas as línguas segue certos padrões que são, pelo menos em parte, controlados por uma capacidade biológica humana para a linguagem. O cérebro humano estabelece certas restrições sobre a aparência de uma língua e todas as línguas seguem essas restrições básicas.

---

<sup>48</sup> “*How we use language to say things, do things and be things*”.

<sup>49</sup> “*Social goods are the stuff of politics*”.

<sup>50</sup> “*(...) when we use language, social goods and their distribution are always at stake, language is always “political” in a deep sense*”.

No entanto, de forma a não defender apenas a sua abordagem, o autor afirma que “nenhuma teoria é universalmente correta ou universalmente aplicável. Cada teoria oferece ferramentas que funcionam melhor para alguns tipos de dados do que para outros”<sup>51</sup> (GEE, 2011, p. ix). Dentro do escopo e proposta deste estudo, as teorias sistematizadas por Gee oferecem a melhor opção para interpretação e análise dos materiais aqui apresentados.

Lembrando que a abordagem de análise do discurso de Gee considera o significado como uma integração das formas de dizer (informar), fazer (agir) e ser (identidade), e a gramática como sendo um conjunto de ferramentas para realizar essa integração, observe as duas frases abaixo:

1. As amostras com certeza variam muito em como elas se reproduzem.

2. A reprodução das amostras apresenta uma quantidade significativa de variação.

Ambas as frases, simplesmente “soltas” e sem contexto, não fazem muito sentido. Mas se as relacionarmos com um experimento científico de laboratório, elas passam a ser mais facilmente interpretadas. Se conceitualizarmos as palavras “amostras”, como uma colônia de bactérias ou cepa de vírus, também fica mais fácil de entender sua ligação com o conceito de “reprodução”. Neste caso, recorro a Gee (2014) que explica que “mesmo que compreendamos uma definição, ela apenas nos diz a gama de significados que uma palavra tem, não nos diz realmente como usar a palavra apropriadamente em contextos reais de uso”<sup>52</sup>.

Ao analisarmos as frases, podemos notar que na primeira, é utilizada uma linguagem vernácula, cotidiana, ao falar sobre a reprodução das amostras. Para Gee (2014), essa linguagem de “pessoas comuns”, é a identidade (ser) expressada pelo falante. É uma forma de expressar uma opinião com base nas próprias observações. Esta é uma ação (fazer). Na segunda frase, a linguagem utilizada é diferente, expressando a identidade (ser) de especialista. Não há aqui

---

<sup>51</sup> “In my view, no one theory is universally right or universally applicable. Each theory offers tools which work better for some kinds of data than they do for others”.

<sup>52</sup> “Even if we understand a definition, it only tells us the range of meanings a word has, it does not really tell us how to use the word appropriately in real contexts of use”.

apenas um “achismo”, mas sim uma afirmação com base em testes conduzidos por cientistas, não por qualquer pessoa, incluindo o falante ou escritor. Esta é uma ação (fazer).

Gee (2014) nos mostra que a gramática das duas frases nos oferece diferentes maneiras de dizer coisas que equivalem a diferentes maneiras de fazer (ações) e ser (identidade). Por meio da observação atenta das estruturas da língua conforme ela é usada, é possível descobrir diferentes maneiras de dizer, fazer e ser. Essas formas diferentes de observação também são responsáveis pela separação da análise do discurso em duas vertentes: a descritiva e a crítica.

A abordagem descritiva tem como objetivo descrever como a língua funciona, para que assim, possamos compreendê-la. Também tem como objetivo obter explicações de como a língua ou o mundo funcionam e por que funcionam dessa maneira. Embora seu trabalho possa ter aplicações práticas no mundo, esses analistas de discurso não são motivados por essas aplicações. Na abordagem crítica, o objetivo não é apenas descrever como a linguagem funciona ou mesmo oferecer explicações profundas, mas também falar e, talvez, intervir em questões sociais e/ou políticas, problemas e controvérsias no mundo. Eles visam a aplicação de seu trabalho de forma prática.

As pessoas que adotam uma abordagem descritiva geralmente pensam que uma abordagem crítica é “não científica” porque o analista crítico do discurso é influenciado por seu interesse ou paixão por intervir em algum problema do mundo. As pessoas que adotam uma abordagem crítica geralmente pensam que uma abordagem puramente descritiva é uma evasão da responsabilidade social e política (GEE, 2014, p.09)<sup>53</sup>.

Apesar de fazer esta distinção, o pesquisador defende que toda AD é uma análise crítica. Isso pois, para ele, “toda língua é política e toda língua faz parte da maneira como construímos e sustentamos nosso mundo, culturas e

---

<sup>53</sup> *“People who take a descriptive approach often think that a critical approach is “unscientific” because the critical discourse analyst is swayed by his or her interest or passion for intervening in some problem in the world. People who take a critical approach often think that a purely descriptive approach is an evasion of social and political responsibility”.*

instituições” (GEE, 2014, p.10)<sup>54</sup>. Sendo assim, toda análise de discurso é “prática” ou “aplicada”, uma vez que revela o funcionamento dessa construção de mundo.

Gee afirma que sempre que falamos ou escrevemos, construímos sete áreas da “realidade”, ou “tarefas de construção” da língua que são: *significado, práticas, identidade, relacionamentos, política, conexões e sistemas de sinais e conhecimento*. Alguns acontecimentos, pelos padrões da maioria das pessoas, possuem os mesmos *significados*, como nascimento e morte. Porém, em muitas outras situações, precisamos usar a língua para tornar algo mais ou menos significativo, como pudermos ver nas frases utilizadas no exemplo das amostras acima. Já a *prática*, para Gee (2014, p. 18), é “um empreendimento socialmente reconhecido e apoiado institucional ou culturalmente que geralmente envolve sequenciar ou combinar ações de certas maneiras específicas”. Segundo o autor, língua e prática estão ligadas uma à outra em um “processo recíproco ao longo do tempo”<sup>55</sup>. Não podemos ter uma sem outra. O terceiro item da lista de Gee é a *identidade*. E ela tem um papel central na abordagem de Gee (2014, p. 18), pois é por meio da língua/linguagem que somos reconhecidos e assumimos uma determinada identidade ou papel. Frequentemente, representamos nossas identidades falando ou escrevendo de modo a atribuir uma certa identidade aos outros, uma identidade que explicitamente ou implicitamente comparamos com a nossa. Gee (2014, p. 18) afirma que “construímos identidades para os outros como forma de construir identidades para nós mesmos”<sup>56</sup>.

Isso se reflete no item seguinte, *relacionamentos*. É por meio da língua que sinalizamos que tipo de relacionamento temos, queremos ou estamos tentando ter com nosso(s) ouvinte(s), leitor(es) ou outras pessoas, grupos ou instituições sobre as quais estamos nos comunicando. Usamos a língua para construir relações sociais e *políticas* por meio dos bens sociais. Mediante o uso da língua é que transmitimos uma perspectiva sobre a natureza da distribuição dos bens sociais, ou seja, para construir uma perspectiva sobre eles.

O penúltimo item, *conexões*, nos mostra como utilizamos a língua para

---

<sup>54</sup> “(...) *all language is political, and all language is part of the way we build and sustain our world, cultures, and institutions*”.

<sup>55</sup> “(...) *a socially recognized and institutionally or culturally supported endeavor that usually involves sequencing or combining actions in certain specified ways*”.

<sup>56</sup> “*We build identities for others as a way to build ones for ourselves*”.

tornar algo relevante (ou não), ou seja, para construir conexões ou relevância. Pois, nem sempre as coisas estão inerentemente conectadas ou relevantes umas às outras. É fazendo uso da língua que podemos quebrar ou atenuar tais conexões.

A última “área da realidade” de Gee são os *sistemas de signos*. Há vários tipos de sistemas de signos, sejam as diferentes línguas faladas no mundo ou variações de uma mesma, falada em um mesmo país. Há aqueles sistemas que não representam uma língua, como as equações, gráficos e imagens. No entanto, o que eles têm em comum é que todos são sistemas de signos, que utilizados pelos falantes, podem adquirir conhecimento e crença relevantes ou privilegiados, ou não, em determinadas situações, ou seja, para construir privilégio ou prestígio para um sistema de signos ou modo de conhecimento sobre outro.

Essas sete áreas da realidade, geram perguntas a serem utilizadas em uma análise do discurso. Como podemos ver na tabela abaixo:

TABELA 7 - QUESTÕES DE ANÁLISE DO DISCURSO

TAREFAS	QUESTÕES
Significado	Como essa parte da língua está sendo usada para tornar certas coisas significativas ou não e de que maneira?
Prática	Que prática (atividade) ou práticas (atividades) essa parte de língua está sendo usado para representar (ou seja, fazer com que os outros reconheçam como acontecendo)?
Identidade	Que identidade ou identidades está sendo usado para representar (ou seja, fazer com que outros reconheçam como operativo)? Que identidade ou identidades a língua atribui a outros e como isso ajuda o falante ou escritor a representar sua própria identidade?
Relacionamentos	Que tipo de relacionamento ou relacionamentos esse fragmento de língua procura encenar com os outros (presentes ou não)?
Política	Que perspectiva sobre os bens sociais esse fragmento de língua está comunicando (ou seja, o que está sendo comunicado quanto ao que é considerado “normal”, “certo”, “bom”, “correto”, “adequado”, “apropriado”, “valioso”, “como as coisas são”, “como as coisas deveriam ser”, “status alto ou baixo”, “gosta de mim ou não gosta de mim” e assim por diante)?
Conexões	Como esse fragmento de língua conecta ou desconecta as coisas; como isso torna uma coisa relevante ou irrelevante para outra?

Sistemas de sinais	Como esta língua privilegia ou desprivilegia sistemas de signos específicos (por exemplo, espanhol versus inglês, linguagem técnica versus linguagem cotidiana, palavras versus imagens, palavras versus equações etc.) conhecimento e crença (por exemplo, ciência versus Humanidades, ciência versus “senso comum”, biologia versus “ciência da criação”)?
--------------------	--

FONTE: adaptado de Gee (2014)

## 4.2 FERRAMENTAS DE ANÁLISE - TOOLS

Vimos anteriormente as sete “tarefas de construção”, sete áreas que, segundo Gee (2014), usamos a língua para representar ou construir o mundo. O autor também nos apresenta algumas ferramentas que podem ser usadas para analisar o funcionamento dessas tarefas de construção em níveis específicos de língua em uso.

Para o autor (2014, p. 28), a importância dessas ferramentas de investigação ocorre por serem “principalmente relevantes para a forma como as pessoas constroem identidades e práticas e reconhecem identidades e práticas que outros estão construindo em torno delas”<sup>57</sup>. As primeiras ferramentas apresentadas pelo autor, são as ferramentas de pesquisa, que ele divide em quatro: Línguas sociais, Discurso, Conversação e Intertextualidade.

Todos nós, falantes de uma língua, utilizamos diferentes estilos ou variedades desta língua para diferentes propósitos. Variedades de uma língua que representam e utilizamos para reconhecer diferentes identidades em diferentes cenários. Gee (2014) chama essas variedades de “línguas sociais”.

Além disso, pessoas constroem identidades e atividades não apenas por meio da língua, mas usando a língua aliada a outros elementos. Para isso, Gee (2014, p. 29) usa o termo “Discurso”, com “D” maiúsculo, com o intuito de “combinar e integrar língua, ações, interações, formas de pensar, acreditar, valorizar e usar vários símbolos, ferramentas e objetos para representar um tipo particular de identidade socialmente reconhecível”<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> “(...) primarily relevant to how people build identities and practices and recognize identities and practices that others are building around them”.

<sup>58</sup> “(...) combining and integrating language, actions, interactions, ways of thinking, believing, valuing, and using various symbols, tools, and objects to enact a particular sort of socially recognizable identity”.

Em outras situações, quando nos comunicamos, nossas palavras não apenas indicam ou se relacionam com as palavras de outra pessoa (como no caso da intertextualidade), mas também apontam ou se relacionam com temas, debates ou tópicos que têm sido o foco da conversa em algum grupo social com o qual estamos familiarizados ou em nossa sociedade como um todo. A isso, Gee nomeia “Conversa” (com “C” maiúsculo). Muitos hoje estão cientes das conversas sociais que acontecem ao nosso redor sobre temas como política, aquecimento global, terrorismo e outros. Elas não influenciam apenas a vida individual de um sujeito, mas sim, a de todos.

Quando falamos ou escrevemos, nossas palavras muitas vezes indicam, ou se relacionam, de alguma forma com outros “textos” ou certos tipos de “textos”, onde “textos” denotam outras situações comunicativas anteriores. Parafraseando Gee (2014, p.30), ao uso de referências a outro texto ou tipo de texto, ele dá o nome de intertextualidade. “Em instâncias de intertextualidade, texto falado ou escrito informa, cita ou de outra forma se relaciona com outro”<sup>59</sup>.

No livro *How to do discourse analysis: A toolkit* (2011), Gee organiza suas teorias em 27 ferramentas. Essas *tools* abordam diferentes aspectos dos enunciados discursivos, como questões identitárias, de atividades, estruturais, entonação e outras. Nesta pesquisa, a exemplo de outras já realizadas (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2014 e BORKOVIC, et. al. 2020), foram selecionadas algumas ferramentas para a análise dos materiais. São elas:

- *The intonation tool*
- *The frame problem tool*
- *The activities building tool*
- *The identities building tool*
- *The intertextuality tool*
- *The figure worlds tool*
- *The big “D” discourse tool*

---

<sup>59</sup> “In instances of intertextuality, one spoken or written text alludes to, quotes, or otherwise relates to another one”.

As ferramentas acima foram escolhidas após a leitura de *How to do discourse analysis: A toolkit* (GEE, 2011). E depois de ler as descrições e os exemplos práticos de todas as ferramentas, como seria humanamente impossível utilizar todas na análise dos materiais desta tese, baseando-me em características pertinentes a materiais didáticos e ao ensino de LE, diminuí a lista para sete ferramentas, que serão definidas nas subseções abaixo.

#### 4.2.1 *The intonation tool*

Nesta ferramenta, Gee (2011) recomenda que se pergunte, como o contorno da entonação de um falante contribui para o significado de um enunciado. Que unidades de ideias o orador usou? Que informação o falante destacou (onde está o foco da entonação)? No caso de análise de textos escritos, o autor sugere que eles sejam lidos sempre em voz alta e qual o tipo de entonação os leitores devem adicionar às frases para que tenham sentido.

#### 4.2.2 *The frame problem tool*

Esta ferramenta deve ser usada após a conclusão da análise de discurso, depois que todos os aspectos do contexto considerados relevantes para o significado dos dados tenham sido analisados. A *frame tool*, auxilia na descoberta de fatos adicionais sobre o contexto em que os dados ocorreram e se as novas descobertas podem causar mudança na análise. Isso pois sempre podemos aprender mais sobre o contexto em que um enunciado foi feito.

Se isso acontecer, haverá mais trabalho a ser feito e a análise deverá ser revista. Gee (2011) sugere sempre aprofundar o conhecimento do contexto o máximo que puder, para verificar se os aspectos do contexto que primeiramente não foram considerados importantes podem se tornar relevantes.

#### 4.2.3 *The activities building tool*

Na ferramenta nº 15, o autor sugere que se pergunte qual atividade(s) ou prática(s) essa ação comunicativa está construindo ou realizando. Que atividade(s) essa comunicação está buscando o reconhecimento como

realizada? Questione também quais grupos sociais, instituições ou culturas apoiam e estabelecem normas para quaisquer atividades que estejam sendo construídas ou implementadas.

#### 4.2.4 *The identities building tool*

Esta *tool*, como o nome indica, se relaciona a construção de identidade. As perguntas a serem feitas aqui são sobre qual(is) identidade(s) socialmente reconhecíveis o falante está tentando representar ou fazer com que os outros reconheçam. É importante questionar também como a língua do falante trata as identidades de outras pessoas, que tipos de identidades o falante reconhece para os outros em relação à sua própria. Assim como a posição do falante está perante os outros, que identidades o falante os está “convidando” a assumir.

#### 4.2.5 *The intertextuality tool*

A intertextualidade está muito presente na análise do discurso. Esta ferramenta tem como objetivo auxiliar nesta identificação. Gee (2011) sugere que se pergunte como palavras e estruturas gramaticais são usadas para citar, referir ou aludir a outros "textos", ou seja, o que outros disseram ou escreveram, assim como outros estilos de linguagem (línguas sociais). A intertextualidade chega a ser um exemplo de mistura ou alternância entre vozes ou estilos de linguagem (línguas sociais)? Essa é uma pergunta a ser respondida ao se utilizar essa ferramenta.

#### 4.2.6 *The figure worlds tool*

A sugestão de Gee (2011) é que sejam feitas perguntas sobre as histórias típicas ou mundos imaginados em que as palavras e frases da comunicação estão assumindo e convidando os ouvintes a presumir. Que participantes, atividades, formas de interagir, formas de linguagem, pessoas, objetos, ambientes e instituições, bem como valores, estão nesses mundos figurados?

#### 4.2.7 *The big “D” Discourse tool*

A última ferramenta a ser utilizada é *big D discourse*. Para qualquer situação comunicativa, deve-se inquirir como a pessoa está usando a língua, bem como as formas de agir, interagir, acreditar, valorizar, vestir e usar vários objetos, ferramentas e tecnologias em certos tipos de ambientes para representar uma identidade socialmente reconhecível específica e engajar em uma ou mais atividades socialmente reconhecíveis. No caso em que os únicos dados são a língua, perguntar de que Discurso essa língua faz parte, ou seja, qual identidade esse falante ou escritor está procurando representar ou como quer ser reconhecido. Que tipos de ações, interações, valores, crenças e objetos, ferramentas, tecnologias e ambientes estão associados a esse tipo de linguagem dentro de um determinado Discurso?

### 4.3 ANÁLISE DOS MATERIAIS

Para melhor organização das análises, não utilizarei as ferramentas na ordem numérica em que foram organizadas pelo autor. Ela será feita de acordo com os materiais analisados. Nesta tese, me aproprio das ferramentas criadas por Gee e as uso de acordo com os objetivos traçados para essa pesquisa, assim como outros fizeram antes de mim (por exemplo, DINIZ DE FIGUEIREDO, 2014 e BORKOVIC, et. al. 2020).

As primeiras *tools* a serem utilizadas são *The activities building tool* e *The identities building tool*, respectivamente. Porém, como em muitos dos materiais analisados podem ser usadas várias ferramentas, então, mais de uma pode aparecer na descrição. Desta forma, início esta análise utilizando algumas ferramentas, tendo ciência de que apenas as escolhidas não esgotam as possibilidades de análise.

#### 4.3.1 *Activities e Identities*

Tanto a *activities* quanto a *identities tool* lidam diretamente com a teoria de língua de Gee, que dá conta de que língua não é apenas uma forma de dizer as coisas, mas também de fazer coisas e de construir identidades (2011, 2014).

Ao explicar sua ideia de “atividades”, o autor afirma que criamos ações com o uso da língua. Neste contexto, as atividades são apenas outra maneira de ver as ações, com foco no fazer e no que está sendo feito. O que também pode ser chamado de “prática”. Citando o autor (2011, p. 89): “Por “atividade” quero dizer um esforço socialmente reconhecido e institucionalmente ou culturalmente apoiado que geralmente envolve sequenciar ou combinar ações de certas maneiras específicas”<sup>60</sup>.

Apesar de Gee não estar tratando especificamente sobre atividades pedagógicas, vejo nesta sua ferramenta a possibilidade de trazer tal olhar, principalmente por estar lidando com a análise de materiais didáticos diversos. Desta forma, minha apreciação dos materiais em questão iniciou com uma busca e examinação das atividades propostas nos mesmos. Na tabela abaixo (TABELA 8) podemos ver a classificação das atividades disponíveis nos materiais analisados.

TABELA 8 – ATIVIDADES PROPOSTAS NOS MATERIAIS<sup>61</sup>

INSTITUIÇÃO	TIPOS DE ATIVIDADES (NÚMERO DE ATIVIDADES)	CATEGORIAS (NÚMERO DE ATIVIDADES)
USP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão em grupos (07)</li> <li>• Listas de vocabulário (10)</li> <li>• Vídeos (03)</li> <li>• Brainstorm (03)</li> <li>• Questionários (05)</li> </ul>	Todas as atividades são de ordem linguística
CEFET/MG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeos (28)</li> <li>• Artigos (19)</li> <li>• Enquete (02)</li> <li>• Checklist (01)</li> <li>• Estudos de caso (03)</li> </ul>	Atividades de ordem linguística (10) Atividades de ordem pedagógica (38) Atividades mistas (06)

<sup>60</sup> “By an “activity” I mean a socially recognized and institutionally or culturally supported endeavor that usually involves sequencing or combining actions in certain specified ways”.

<sup>61</sup> Ao longo da realização desta pesquisa, os materiais da Freiburg Universität passaram a ter acesso restrito apenas aos membros da instituição. Diante disso, não foi possível analisar a quantidade de materiais e não incluí nesta tabela os materiais desta instituição.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de vocabulário (01)</li> </ul>	
Future Learn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeos (24)</li> <li>• Discussões/fórum (21)</li> <li>• Artigos (28)</li> <li>• Questionários e enquetes (06)</li> </ul>	<p>Atividades de ordem linguística (24)</p> <p>Atividades de ordem pedagógica (44)</p> <p>Atividades mistas (11)</p>
Maastricht University <sup>62</sup>	<p>Handbook contendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos de caso (13)</li> <li>• Questionários de reflexão (33)</li> <li>• Autoavaliação (03)</li> <li>• Lista de vocabulário/frases (16)</li> <li>• Exemplos de língua real (13)</li> </ul>	<p>Atividades de ordem linguística (32)</p> <p>Atividades de ordem pedagógica (46)</p>
National Taiwan University	Vídeo	Atividade pedagógica
China Medical University	Vídeo	Atividade pedagógica

FONTE: a autora (2023)

Parte do trabalho da AD é analisar a estrutura ou padronização dessas atividades. Também há a necessidade de verificar o quão rotinizada ou rígida é uma atividade. Algumas atividades, muitas vezes rotineiras, são realizadas de maneira muito semelhante a cada vez que são realizadas, sendo permitida pouca ou nenhuma variação. Outras atividades permitem mais variação, mas ainda são reconhecidas como “mesmas” ou tipos semelhantes de atividades (GEE, 2011).

Considerando que a língua é um veículo com o qual realizamos coisas, quando analisamos os materiais selecionados, onde a língua inglesa servirá como meio de realização da instrução do ensino de outras disciplinas, ela tem a função de auxiliar no treinamento e nas futuras aulas/palestras desses

<sup>62</sup> O manual da Maastricht University contém rico material bibliográfico formado por textos e outros materiais. Por isso, não é possível quantificar o número de artigos.

professores. Para isso, um dos materiais escolhidos para uma análise mais específica é uma lista de expressões sugeridas para o início de uma aula/palestra (FIGURA 17).

Listas de palavras, como atividades, são bastante limitadas. Elas seguem um padrão rígido, mas apesar desta rigidez, os falantes ainda podem realizar um “trabalho social” significativo, podendo ser utilizadas como início na construção de vocabulário. Seu uso também oferece, muitas vezes, liberdade para as pessoas, na forma como realizam a atividade. O que também faz parte da Análise do Discurso é quanta inovação ocorreu na forma como a atividade é realizada, e isso é algo muito particular para ser analisado.

Em concordância com a *activities building tool*, estas listas de palavras possuem uma perspectiva funcionalista da língua, onde a função determina a forma, e que não dão conta do inglês utilizado no EMI. Esta ação comunicativa está construindo, de forma limitante, vocabulário restrito e destinado apenas a algumas situações, sem cobrir de forma mais ampla o leque de vocabulário necessário, algo que nem seria possível prever. Pois a língua utilizada em sala de aula, assim como em qualquer outra situação, se constrói perante a interação entre os interlocutores, e não há como prever as respostas desses outros sujeitos.

Gee (2011, p. 98) sugere, que nesta ferramenta, perguntemos “quais grupos sociais, instituições ou culturas apoiam e estabelecem normas para quaisquer atividades que estejam sendo construídas ou implementadas”<sup>63</sup>. É possível observar na imagem 19, no item 10 (*other features*), que está sendo sugerido ao falante, que assuma uma postura de entusiasmo ao falar com seus alunos (*show enthusiasm: I'm glad to see you all here today!*). Vemos aqui, uma sugestão não apenas de uma atividade, mas também de uma identidade. Aquela do professor que deve estar entusiasmado e que utilize linguagem motivadora com seus alunos, como se eles precisassem ser lembrados o tempo todo do motivo de estarem frequentando a aula.

---

<sup>63</sup> “What social groups, institutions, or cultures support and norm (set norms for) whatever activities are being built or enact”.

FIGURA 17 – EXEMPLO DE ATIVIDADE USP

1.	Give a greeting	Hello everyone. Good morning everyone!
2.	State the topic	Today's lecture is about ... In today's lecture, I'm going to cover ... And that's today's topic: ...
3.	Give an overview	This lecture will cover three main areas: ... This lecture consists of three parts: ...
4.	Give an example	... such as images or tables. ... for example charts and graphs.
5.	State objectives	The aim of this lecture is to ... By the end of this lecture, you will be able to identify ...
6.	Establish student role expectations	During this lecture, I expect you to take notes and also write down any questions you may have. I will allow time for questions at the end.
7.	Relate content to students' previous experience	Think about a lecturer you had ... What was it that made their lectures effective?
8.	Give students a task	Now, before we start, I'd like you to take a moment to ... I'd like you to ...
9.	Explain the reason for a task	To get you to think about the topic ...
10.	Other features Possible answers: Show enthusiasm Explain how they can use the information and say why it is important	<b>Show enthusiasm:</b> I'm glad to see you all here today! <b>Explain how they can use the information and say why it is important:</b> I'm going to explain how to integrate each of these features into your lectures and how they will help to make your lectures more effective.

FONTE: USP

Listas de palavras são algo comum em outros materiais de cursos, como o da Future Learn (FIGURA 18). Podemos observar, neste modelo de lista, vocabulário básico para ser utilizado ao expressar opiniões (*I think..., My feeling is..., In my opinion...*) e expressões para concordar com algo dito, expressando uma linguagem motivada (*I agree with you entirely, I couldn't agree more, That's exactly what I think, Absolutely!, I suppose that's true*).

Em algumas expressões sugeridas, não podemos deixar de notar o uso de vocábulos que têm como finalidade enfatizar ainda mais o significado da frase (*entirely, more, exactly*), utilizando mais uma vez, uma linguagem que reafirma o aluno e concede ao professor uma identidade de responsável pelo caráter motivacional da aula, o especialista, o professor.

Respondendo a uma das questões da *activities tool*, que menciona quais grupos sociais, instituições ou culturas apoiam e estabelecem normas, podemos dizer que no caso das listas, são os grupos responsáveis pela elaboração dos materiais de curso para formação em EMI, ligados às instituições responsáveis por ministrar esses cursos.

FIGURA 18 – LISTA DE EXPRESSÕES

### **Expressing an opinion**

*I think.....*

*My feeling is.....*

*In my opinion.....*

### **Agreeing**

*I agree with you entirely*

*I couldn't agree more*

*That's exactly what I think*

*Absolutely!*

*I suppose that's true*

FONTE: FUTURE LEARN

Com relação à identidade, Gee (2011, p. 106) afirma que “usamos a língua para sermos reconhecidos como assumindo uma determinada identidade ou papel”<sup>64</sup> e, assim, construímos uma identidade enquanto falamos. É comum que em diferentes contextos assumiremos diferentes identidades, por exemplo, identidade de professor na vida profissional, mas também de aluno, quando frequentamos um curso ou formação; de pai/mãe, mas ao mesmo tempo filho/a etc., pois pertencemos a diferentes culturas, grupos sociais e instituições, e desempenhamos diferentes papéis e relacionamentos em cada uma delas.

No entanto, há aquela identidade que todos podemos interpretar, a de “pessoa comum”. Em concordância com Gee (2011, p.107):

---

<sup>64</sup> “We use language to be recognized as taking on a certain identity or role”.

Quando falamos e agimos como pessoas comuns, todos falamos e agimos de maneira diferente dependendo de nossos próprios dialetos e culturas, embora também existam certas normas compartilhadas sobre isso em uma sociedade mais ampla como os Estados Unidos<sup>65</sup>.

Tendo dito isto, o que se espera com essas listas de palavras/expressões? Não seria mais indicado esperar que o próprio aluno/professor pesquisasse as que melhor se enquadram na sua situação? Esta ação não estaria restringindo o papel do aluno? Assume-se aqui a identidade do aluno como sujeito passivo, onde tudo deve ser escolhido por ele e para ele.

O curso do CEFET/MG, fornece um exemplo diferente de lista de palavras, utilizando o *word cloud* (nuvem de palavras). Na FIGURA 19, podemos visualizar que há, assim como as anteriores, um grupo específico de palavras, escolhidas previamente para a realização de uma atividade. Mas aqui, elas são apresentadas de forma visual diferente e menos engessada. A nuvem de palavras em questão faz parte da aula sobre ciclo da água, e pode ser utilizada pedagogicamente de diversas formas.

FIGURA 19 – NUVEM DE PALAVRAS



FONTE: CEFET/MG

<sup>65</sup> "When we talk and act as everyday people, we all talk and act differently depending on our own dialects and cultures, though there are also certain shared norms about this across a wider society like the United States".

Já o material EMI do projeto TAEC (*Transnational Alignment of English Competences for University Lecturers*) deixa claro qual o papel/identidade da pessoa que o utilizará: “o público-alvo principal do manual são os palestrantes de EMI e os instrutores de EMI que gostariam de conhecer as características do contexto de ensino de EMI” (TAEC, 2019, p. 05)<sup>66</sup>.

Até então, os materiais analisados traziam mais objetivos linguísticos que pedagógicos. O Manual é um dos únicos a abordar a parte pedagógica do EMI e, segundo ele, mudar as aulas da língua nativa para o inglês, mesmo que o contexto permaneça o mesmo, não basta. É necessário rever o modo de ensinar. A indicação do Manual, por exemplo, sugere incluir mais trabalhos em grupo, discussões e atividades interativas para os alunos. No entanto, há apenas a sugestão; em momento nenhum o material oferece qualquer explicação de como fazê-lo.

De acordo com a *activities building tool* (Gee, 2011), esses alunos/professores de EMI, da *Maastricht University*, estabeleceram normas para a condução da formação de professores, assim como constroem a identidade desses “palestrantes e instrutores de EMI”.

A sugestão de que os professores possam vir a incluir mais trabalhos em grupo, discussões e atividades interativas, demonstra uma forma de como o falante trata as identidades de outras pessoas, que tipos de identidades o falante reconhece para os outros em relação à sua própria. Assim como a posição do falante está perante os outros, que identidades o falante os está “convidando” a assumir.

Ao olhar para identidades, mas especificamente, um caso em que podemos usar a *identities building tool* para analisar a identidade do docente, ocorre no vídeo do professor da *China Medical University*. A aula acontece *online* e tudo indica que seja a aula inaugural da disciplina. O professor Chan não interage com alunos nessa aula; ele se apresenta como professor assistente de bioestatística, fala sobre o conteúdo a ser abordado nas aulas e as avaliações.

---

<sup>66</sup> “The primary audiences of the handbook are EMI lectures and EMI trainers who would like to become aware of the characteristics of the EMI teaching context”.

A preocupação do professor com a segurança e conforto dos alunos é grande, perceptível pelo uso recorrente de expressões para tranquilizá-los, como: *don't worry. Don't panic. You'll do great. Trust yourselves. No pressure.*

Na minha interpretação, ele está assumindo o papel de professor e de alguém que quer baixar o filtro afetivo dos alunos, convidando-os a arriscarem-se mais durante a aula. Mas no que diz respeito a identidade, o que mais chama atenção é quando, ainda no início da aula, ele sugere que os alunos o chamem de James, um nome comum e ocidental.

*0.09' My name is S. H. C. But you can call me James if you like. I feel more comfortable and more close (SIC) to you. And probably you will feel more comfortable to ask me questions during class if you call me James, Ok?*

Isso ocorre pois, segundo ele, faz com que se sinta mais confortável e próximo dos alunos. Também por supor que os alunos se sentiriam mais à vontade em fazer questionamentos chamando-o de James ao invés de seu nome de batismo.

Isso pode ser verdade no caso de haver algum estudante ocidental entre os alunos. Mesmo assim, esse aluno possivelmente já estaria acostumado com os nomes chineses, devido ao convívio com os colegas e outros professores. Já os alunos locais poderiam estranhar essa atitude do professor, alguns mais nacionalistas poderiam até encarar como uma “traição” à sua cultura chinesa, optar por um nome ocidental e não o seu verdadeiro.

Nos casos analisados aqui, parece que é uma escolha do professor, uma opção por ocidentalizar sua identidade para se sentir mais próximo dos alunos.

Para finalizar a análise mediante a *activities tool*, selecionei um dos materiais da *Future Learn*, que além dos artigos e vídeos, também possui entre os gêneros utilizados em seus materiais, enquetes, questionários e fóruns, como forma de incentivar a interação entre os participantes.

## FIGURA 20 – ATIVIDADE DE PESQUISA

Answer this short poll question about expectations of language use in the EMI classroom.

Read the statement that follows and indicate whether you agree or disagree. Then tell us about your answer.

**For me, mastering genre style (e.g. how to talk the English of scientists/ mathematicians etc) is more important than mastering native-like English.**

- I agree
- I neither agree nor disagree
- I disagree

FONTE: FUTURE LEARN

Nesta atividade, os participantes do curso devem responder à questão sobre suas expectativas de uso de língua na sala de aula de EMI e após ler a questão, escolher uma das três respostas que representa suas crenças. No entanto, em uma questão que poderia levantar um debate importante, o participante pode apenas escolher entre *concordo*; *não concordo*, *nem discordo* e *discordo*. Este é o tipo de atividade que poderia ter sido mais bem aproveitada, pois aborda um tema importante na discussão sobre EMI.

#### 4.3.2 *Intertextuality*

Quando um texto aponta ou se refere a outro texto, dá-se o nome de intertextualidade. E isto também ocorre com referências ou alusões a diferentes mídias, como programas de TV, filmes, videogames, etc. Nesta subseção, busco olhar para os momentos em que a intertextualidade se fez presente nos materiais analisados. Para isso, chamo atenção para a tabela abaixo, que oferece uma visão sobre os tipos de materiais intertextuais disponíveis.

TABELA 9 - INTERTEXTUALIDADE

INSTITUIÇÃO	ATIVIDADES COM INTERTEXTUALIDADE?	TIPOS DE TEXTO COM OS QUAIS INTERTEXTUALIDADE É CONSTRUÍDA
USP	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Slides</li> </ul>
CEFET/MG	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Checklists</li> <li>• Citações</li> <li>• Planos de aulas</li> <li>• Rubricas de correção</li> <li>• Imagens</li> </ul>
Future Learn	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeos</li> <li>• Diversos gêneros e tipos literários</li> <li>• Links para materiais fora da plataforma</li> <li>• Fóruns</li> <li>• Enquetes</li> </ul>
Maastricht University <sup>67</sup>	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens</li> <li>• Gráficos</li> <li>• Checklists</li> <li>• Citações</li> <li>• Tabelas</li> </ul>
National Taiwan University	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Slides</li> </ul>
China Medical University	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens</li> <li>• Gráficos</li> </ul>

FONTE: a autora (2023)

Um exemplo disso ocorre no mesmo vídeo analisado anteriormente, onde o professor “James” faz uso de apresentações ricas em imagens, que ficam em destaque maior do que a imagem do docente. Aqui utilizamos a *intertextuality tool* que mostra que o uso da intertextualidade está muito presente na análise do discurso. O professor alterna o uso de outras “vozes” com a sua própria, ao utilizar imagens, gráficos e outros recursos visuais. Afinal, um dos subterfúgios utilizados em aulas ministradas em EMI é justamente o uso de materiais multimodais que contribuem para o entendimento de disciplina e que preenchem

<sup>67</sup> O manual da Maastricht University contém rico material bibliográfico formado por textos e outros materiais. Por isso, não é possível quantificar o número de artigos.

lacunas que apenas a língua de instrução, seja qual for, não é capaz de preencher.

É importante observar que o professor escolhe utilizar materiais que contribuam com sua aula. Utiliza texto escrito com vocabulário específico da disciplina, gráficos, números e, em alguns momentos, como na sua apresentação para os alunos, utiliza além da língua inglesa, a chinesa. No entanto, todo o restante da aula utiliza apenas o inglês como meio de instrução.

Outro tipo de intertextualidade ocorre quando um texto escrito em um estilo (em uma linguagem social associada a uma identidade), incorpora um estilo de linguagem (uma linguagem social) associado a uma identidade diferente. Podemos notar, no exemplo abaixo (FIGURA 22), a alusão ao uso de gíria geralmente usada por adolescentes (*Yo, dawgs, bling*). No entanto, aqui estas palavras aparecem sendo utilizadas por uma pessoa de mais idade, o que pela expressão do homem e da criança, causou muita estranheza.

Essa diferença de comportamento esperado de uma pessoa de idade, vai além do modo de falar e da escolha de vocabulário; está também na forma de se vestir, se portar, e esse conjunto é o que choca o homem e a criança. Porém, uma das atividades comumente atribuídas a pessoas de mais idade é mantida na figura, o fato de a senhora ir ao bingo, essa sim, uma atividade vista como tradicional e adequada a pessoas de idade.

Parafraçando Gee (2011), de certo modo, a situação da FIGURA 21, pode representar um exemplo de intertextualidade em que um texto não apenas faz referência a outra forma, mas incorpora ou mistura duas "vozes". A isso damos o nome de heteroglossia, ou hibridismo. Ou seja, uma "mistura textual".

FIGURA 21 – MATERIAL TAEC



FONTE: TAEC, 2019

O manual da TAEC apresenta, em seu conteúdo, muitos gráficos, que têm como objetivo facilitar a compreensão ao visualizar dados mencionados no texto. Como podemos perceber na imagem, que mostra que a comunicação não ocorre apenas de forma verbal, mas também depende de elementos não verbais.

Segundo Gee, na AD, assim como acontece com a língua, imagens também só possuem significado quando há um contexto. Imagens deixam muitas informações não ditas, pois assume-se que tais lacunas de informação sejam preenchidas pelo conhecimento das pessoas sobre o contexto, incluindo seu conhecimento cultural e experiência anterior com tais imagens (GEE, 2014).

O que não fica claro, neste e em outros exemplos, é se docentes que usam (ou venham a usar) materiais como esses têm ou terão conhecimento sobre os motivos pelos quais aspectos intertextuais estão sendo levados em consideração. Na minha interpretação, seria ideal, portanto, que os materiais buscassem tratar mais explicitamente sobre as diversas potencialidades de se trabalhar com intertextualidade, o que poderia deixar mais claro para docentes em formação as formas em que eles podem incorporar tal recurso em suas disciplinas/aulas em EMI.

Na verdade, analisando o manual da TAEC, por se tratar de um material desenvolvido em conjunto por várias universidades, acredito que a própria qualidade dos gráficos, tabelas etc., não está à altura de uma publicação tão importante. As imagens, escolhas de cores, fontes etc., parecem muito simplistas. Observando o manual mais a fundo, uma publicação ligada a universidades de renome, ao projeto TAEC e ao Erasmus, merecia ter sido concebido com mais atenção, prezando pela qualidade das imagens, com um projeto gráfico e editoração mais cuidadosos e profissionais. Ou seja, a intertextualidade poderia ser melhor explorada não apenas do ponto de vista pedagógico, como mencionado acima, mas também do ponto de vista técnico/visual.

#### 4.3.3 *Intonation*

Como já percebemos, há muitos elementos envolvidos na comunicação oral. Além da escolha das palavras, organização da mensagem a ser transmitida, fatores como tom de voz e velocidade da fala, ocupam um lugar importante

nesse processo. Um desses fatores é a entonação, que é a maneira como o tom de voz aumenta ou diminui durante a comunicação. A entonação se concentra mais em como algo é dito do que no que está sendo dito. Sua importância na comunicação em língua inglesa dá-se pelo fato de as frases poderem alterar de significado dependendo da entonação (GRABE; KARPINSKI, 2003).

Assim sendo, ao analisar os materiais de cursos, principalmente os vídeos, me baseei na *intonation tool*, cujo objetivo é verificar como a modulação da fala de um enunciador pode contribuir para o significado de um enunciado. Consoante Gee (2011, p. 22):

Graças à forma como o cérebro humano e o sistema vocal são construídos, a fala é produzida em pequenos impulsos. Cada um desses impulsos tem seu próprio contorno de entonação e geralmente são precedidos e/ou seguidos por pequenas pausas. A menos que prestemos muita atenção, geralmente não ouvimos esses pequenos impulsos, porque nosso ouvido os junta e nos dá a ilusão de que a fala é um fluxo ininterrupto e contínuo<sup>68</sup>.

Os materiais apresentam alguns tipos de falantes, que em sua maioria são os nativos, responsáveis por ministrar os cursos. Conforme podemos ver na tabela abaixo (TABELA 10).

TABELA 10 - MODELOS DE FALANTES APRESENTADOS NOS MATERIAIS

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>Modelos de falantes são apresentados?</b>	<b>Quem são os/as falantes apresentados/as?</b>	<b>Os falantes lidam com questões de entonação?</b>
USP	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor responsável por ministrar o curso: nativo (escocês);</li> <li>• Falante nativo, instrutor do curso;</li> </ul>	Sim

<sup>68</sup> "Thanks to the way the human brain and vocal system is built, speech is produced in small spurts. These spurts each have their own intonation contour and often are preceded and/or followed by slight pauses. Unless we pay close attention, we don't usually hear these little spurts, because our ear puts them together and gives us the illusion of speech being an unbroken and continuous stream".

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Falante não nativo, com proficiência intermediária</li> </ul>	
CEFET/MG	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professora responsável por ministrar o curso: nativa (americana);</li> <li>Falante nativo, instrutora do curso;</li> <li>Falante não nativo, com proficiência intermediária</li> </ul>	Sim
Future Learn	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professores responsáveis por ministrar o curso: nativos (ingleses);</li> <li>Falantes nativos, professores convidados;</li> <li>Falante não nativo, com proficiência intermediária</li> </ul>	Sim
Maastricht University	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falantes nativos;</li> <li>Falante não nativo, com proficiência intermediária</li> </ul>	Sim
National Taiwan University	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falante não nativo, instrutora do curso;</li> </ul>	Sim
China Medical University	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falante não nativo, instrutor do curso;</li> </ul>	Sim

FONTE: a autora (2023)

O contorno da entonação de um discurso é parte importante de seu significado. Ele dá aos ouvintes pistas sobre como interpretar o que o falante quis dizer. Professores vivenciam isto diariamente em sala de aula, alterando a entonação quando a informação é mais importante, e/ou velocidade de fala mais lenta ou mais rápida de acordo com o nível de conhecimento linguístico dos

alunos, no caso das aulas de língua estrangeira.

As palavras grifadas ou em negrito dos exemplos a seguir representam a sílaba ou palavra tônica em uma frase, também conhecido, em inglês, como *stress*. Nas leituras de Gee (2011), o autor nos informa que *stress* é um conceito psicológico, não físico. Os falantes de inglês podem, mesmo que de forma inconsciente, usar e ouvir vários graus diferentes de *stress*.

O *stress* é fisicamente marcado por uma combinação de volume e comprimento aumentado e alteração do tom da voz. Uma palavra com mais ênfase do que outra soa mais evidente; geralmente soa mais alto, embora possa ser apenas uma impressão, pois ser mais longo ou ter uma mudança de tom, poderá fazer com que os falantes de inglês tenham a impressão de que essa palavra soa mais alta (idem).

No curso da USP, o professor conduz as atividades por meio de vídeos gravados previamente. Este curso em particular tem como público-alvo alunos brasileiros. Talvez por isso o tom utilizado é lento, com a entonação caindo nas palavras mais importantes para a compreensão das atividades. Podemos ver isso no trecho abaixo, onde as palavras grifadas representam aquelas que receberam mais ênfase do falante:

*Hello everyone! (pausa)*

*Today's lecturer (pausa) is about how to give effective lectures (pausa).*

*We'll cover three main areas (pausa): how to structure your lecture (pausa), how to signpost your lecture (pausa) and how to use visuals such as images and tables (0.27”).*

Nesta fala, a entonação “sobe” na palavra *effective* e marca o vocábulo como o foco da unidade de entonação (GEE, 2011). Percebe-se que o professor enfatiza justamente o que há de mais importante nesta mensagem, os temas abordados na aula em questão (*effective, structure, signpost, visuals, images, tables*). Isso ocorre porque, concordante Grabe e Karpinski (2003), em muitos idiomas o tom alto é usado para marcar informações importantes e enfatizar perguntas, pois são como demandas de interação e visam atrair a atenção do ouvinte. Portanto, o orador pode querer ressaltá-los durante o fluxo da fala.

Nos vídeos do curso do CEFET/MG, a professora utiliza uma entonação levemente diferente da do professor responsável pelo curso da USP; ela fala mais rápido e sem tantas pausas. É possível ver na tela dos vídeos as principais

ideias do conteúdo, o que, não coincidentemente, são as palavras e expressões enfatizadas por ela (2'56").

Para Gee (2011,2014), algo interessante ocorre quando o foco da entonação (*pitch glide*) é colocado na última palavra de uma frase, como ocorre no exemplo abaixo nas palavras *short e long*. Neste caso, segundo o autor, não podemos afirmar se a informação realçada ocorre apenas nas palavras enfatizadas ou também em outras palavras que a precedem e a acompanham na frase (ou frases) às quais ela pertence.

*First (pausa), make your lectures fairly short (pausa).*

*Set yourself a goal to lecture no more than 15 minutes (pausa).*

*You can give a mini-lecture for 15 minutes (pausa), then have students do an interactive activity such as a small group discussion (pausa), and then another mini-lecture if necessary, and so on.*

*Students will become unmotivated, sleepy, and disengaged from class if you speak for too long.*

Chama a atenção o fato que esses materiais, mesmo sendo direcionados em sua maioria para o público não falante nativo de língua inglesa, apresentam falantes nativos em todos seus vídeos. Em particular, me estranha o fato desses materiais, em especial o curso da USP que foi produzido para o público brasileiro, trazerem falantes nativos, todos brancos, de cabelos claros, que remetem a um estereótipo de nativo do Hemisfério Norte. Não seria isso um exemplo do que Phillipson (1992) chama de imperialismo linguístico, ou de que Holliday (2006) chama de *native-speakerism* (chamado por alguns, no Brasil, de ideologia do falante nativo)? Como colocado por Holliday (2006, p. 385):

A ideologia do falante nativo é uma ideologia pervasiva no ensino de inglês, caracterizada pela crença que professores "falantes nativos" representam uma "cultura ocidental" da qual surgem ideias sobre a língua inglesa e sobre a metodologia de ensino de inglês.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> "Native-speakerism is a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that 'native-speaker' teachers represent a 'Western culture' from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology."

É bastante plausível, portanto, que mesmo de forma não intencional, os materiais acabem por refletir a ideologia do falante nativo. Como observado por Holliday (idem), se desfazer desta ideologia não é algo fácil, e requer formas de pensar sobre língua e seus falantes que promovam relações distintas daquelas que observamos em muitos contextos cotidianos. Embora sejam cursos para brasileiros, ainda reforçam o inglês do norte global – ou seja, não estão realmente adaptados para brasileiros.

No curso da Future Learn, todos os falantes que aparecem nos 24 vídeos são nativos. Entende-se a participação dos professores responsáveis pelo curso, mas além deles todos os convidados são nativos estereotipados, sem nenhuma diversidade étnica e/ou cultural. Em um dado momento, os alunos devem assistir a um vídeo de uma palestra encenada e depois pensar em como o apresentador/professor poderia melhorar seu estilo de aula. O que seria uma atividade ideal para apresentar uma aula ministrada por um falante *não* nativo perde totalmente a função, pois este apresentador também é um falante nativo.

Até mesmo o Manual da TAEC, que não possui nenhum material de vídeo ou áudio, não cita muitos exemplos de falantes não nativos. Mesmo tendo sido desenvolvido por um grupo oriundo de universidades da Dinamarca, Espanha, Itália e Croácia, países que não são geralmente associados a falantes nativos de língua inglesa. Os únicos que quebram este padrão do falante nativo nos materiais analisados são os professores asiáticos.

No vídeo da *National Taiwan University*, vemos uma sessão de treinamento de professores em EMI conduzida pela professora do departamento de línguas da instituição. Neste contexto, tanto a professora que ministra o curso quanto os participantes não são falantes nativos, mas possuem alto nível de proficiência.

No que aparenta ser um vídeo institucional, a professora, que fala sem sotaque oriental, lidera a discussão com alguns participantes. O curioso é que comparando com os professores nativos anteriores, a professora taiwanesa é a que fala mais rápido, quase sem pausas e com pouca modulação de voz e *stress* nas palavras, como podemos ver na transcrição abaixo (1'38").

*International students (pausa) usually would see (pausa) English as a medium, but if you have students in your class (pausa) who are Taiwanese students, they probably will have a dual expectation. They want to learn the content and probably also want to learn a little bit of English as well.*

Neste caso, a exemplo do professor chinês, ocorreu também uma espécie de “ocidentalização” de sua identidade. Por exemplo, uso de nome ocidental, copiar ritmo e cadência de fala dos ocidentais, etc. Causaria algum problema de compreensão se eles tivessem sotaque de suas línguas maternas? É tão importante assim soar como “um nativo”?

Em pesquisa realizada na China North University (CNU), Guo et. al. (2022) preocuparam-se em descobrir se o processo de internacionalização das IES chinesas é de fato internacionalização ou o que ocorre é uma ocidentalização. Eles relatam que é comum que IES asiáticas contratem professores que obtiveram seus PhDs em instituições estrangeiras para cargos docentes, como forma de dar credibilidade a instituição. O que pode ser o caso tanto do professor “James” quanto da professora de Taiwan.

Kubota (1999) aponta para certas diferenças culturais no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de LE. Por ser de origem japonesa, a autora foca seus estudos e pesquisa em seus conterrâneos, mas podem ser estendidas a outros países asiáticos. Segundo ela, tende-se a criar uma dicotomia cultural entre o Oriente e o Ocidente, construindo representações culturais fixas. Muito dessa estereotipagem foi reforçada pela literatura de LE, como a deturpação e a essencialização da cultura japonesa e dos estudantes japoneses, com base no discurso orientalista e não em evidências de pesquisas.

As características culturais partem da concepção de que uma determinada cultura pode ser representada por rótulos distintivos completamente diferentes daqueles usados para descrever outra cultura. A partir de representações como estas, pode-se acabar criando ideias que pessoas orientais precisam emular falantes ocidentais, o que também está de acordo com o que foi colocado por Guo et al. (2022).

O Manual TAEC (2019, p. 63 e 64) da Universidade de Maastricht, aborda a importância da entonação na seção *Rhythm and intonation* que diz: “suas falas devem ser dinâmicas e melódicas, para que você consiga envolver seus alunos

e prender a atenção deles, soar interessante e não monótono”<sup>70</sup>. Algo que deve ser seguido em qualquer aula em qualquer contexto.

O manual apresenta a imagem abaixo (FIGURA 22) para ilustrar a importância dada ao *stress* nas palavras certas, que no exemplo encontram-se em negrito. Observa-se que a predominância ocorre em substantivos, verbos, adjetivos e advérbios; as sílabas fortes de palavras polissilábicas e elementos para dar ênfase.

FIGURA 22 – ATIVIDADE LINGUÍSTICA

ahm the **department** of **applied science** and technology is a **brand new department** it was **founded** a **couple of years ago** and it **includes** all the professors of **physics chemistry** and **material science** so **everyone** of you will will **have some** of these professors in his **career** independently of the eh **chemical engineering** or **mat-** the **mechanical engineering** or **informatic engineering course** that you are **attending** mm? so **generally a lot** of **automotive engineers** are **here attending** the **English courses** how **many** of you are **automotive engineers candidates** **please raise** your **hands** i will then **tell** the **camera** that you are about **twenty** or so eh **maybe more**, okay **don't be shy** mm?

FONTE: TAEC, 2019

Outro material que oferece a seus alunos explicações de como trabalhar os tons da voz é o curso da *Future Learn*, que dedica um módulo inteiro ao tema (*The voice and language*, módulos de 2.7 a 2.12). Algumas questões levantadas são a pronúncia, entonação e velocidade de fala.

No vídeo, afirma-se que em contextos de EMI, provavelmente os alunos estarão muito menos preocupados com a precisão gramatical do professor e muito mais com a inteligibilidade. Isso inclui pronúncia, compreensão da fala, e a velocidade de fala. Esses aspectos de inteligibilidade provavelmente serão muito mais importantes para os ouvintes do que qualquer problema de gramática, como podemos ver na transcrição abaixo.

<sup>70</sup> “When you are speaking, your utterances should be dynamic and melodic, so that you can manage to engage your students and hold their attention and you sound interesting and not boring”.

*The first thing to consider is the speed of your delivery. Some speakers of English might rush their sentences because they're unaware of the speed at which they are speaking. This can have a negative effect on intelligibility for a multilingual international audience, as we find in many EMI settings.*

Nesta passagem, constatamos uma preocupação com a velocidade da fala e, conseqüentemente, a compreensão dos alunos não falantes de inglês como língua materna. Durante todo o vídeo, o professor mantém um ritmo constante, tom de voz amigável, uma maneira de falar que não é nem muito rápida nem muito lenta, que soa natural. Dando ênfase (conforme sublinhado acima), nas palavras *speed*, *rush*, *negative* e *multilingual*.

Segundo o vídeo, podemos aprender a entender como nossa voz soa além de entender nossos sotaques e podemos tentar usar nossas vozes de uma maneira interessante, evitando assim, que as aulas se tornem monótonas.

*This passion is there within the words we use and how we use them, and how we place emphasis on what's important to us. How else could we convey our enthusiasm to our students and our love for our subject?? (...) Genuine, authentic passion does not require perfect English, but rather it requires an enthusiastic voice and a convincing manner.*

Neste parágrafo, podemos observar a ligação que o professor faz entre a paixão por este ou aquele assunto, ao grau de ênfase dado ao que consideramos importante. Justamente, as palavras enfatizadas nesse discurso são: *passion*, *how*, *love*, *enthusiasm*, *genuine*, *authentic*, *enthusiastic* e *convincing*.

Após assistirem ao vídeo, os alunos devem refletir sobre o modo como usam suas vozes em sala de aula, utilizando para isso, as questões indicadas. As questões fazem o aluno ponderar sobre o uso do tom de voz, entre monótono, rápido e lento, e se é possível (ou não) mudar essas características de acordo com a audiência.

## FIGURA 23 – FÓRUM DE DISCUSSÃO

**EMI: focus on the voice**

110 comments

In this video, Rob considers the importance of how you use your voice in the EMI classroom, especially the speed at which you talk and the emphasis you use.

Watch the video and then consider how you use your voice in the classroom.

If you spoke slowly and with a flat, monotonous tone - what do you think might be the effect on your students?

If you spoke very fast with lots of passion - what might be the effect on your students?

How far can we change our voices to suit our audience? Or are we stuck with how we speak?

FONTE: FUTURE LEARN

Algumas das respostas para essa atividade foram as seguintes:

## FIGURA 24 – PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 1

I think it's important to speak clearly, in a loud voice and natural. You need to love the subject and try to teach this in your better way.

FONTE: FUTURE LEARN

## FIGURA 25 – PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 2

I agree with the video: we can work on our voice delivery, but I think passion will always be convincing.

FONTE: FUTURE LEARN

Os dois participantes concordam com a possibilidade de adequar a voz de acordo com o lugar e público. Citam a importância da dicção clara e compreensível, alta e natural. E principalmente, ter conexão com a disciplina e tema ministrados. Essas são questões importantes. No entanto, creio que materiais como este ainda podem se beneficiar de outras noções relacionadas à oralidade em língua inglesa, principalmente no que diz respeito a perspectivas plurais de entendimento do que seja um falante de língua inglesa e o

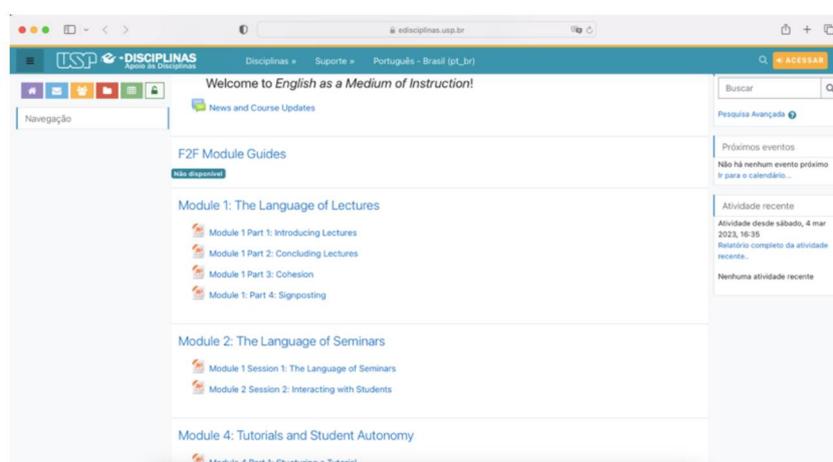
empoderamento destes falantes (conforme perspectivas como o Inglês como Língua Franca ou *World Englishes*, discutidos anteriormente nesta tese). Abordar estas questões de forma séria e profunda é tão (ou mais) importante quando os levantamentos que já são feitos no material.

#### 4.3.4 *Figure worlds*

Um mundo figurado é uma imagem de um mundo simplificado que captura o que é considerado típico ou normal, e varia de acordo com o contexto e com o grupo social e cultural das pessoas envolvidas (Gee, 2011).

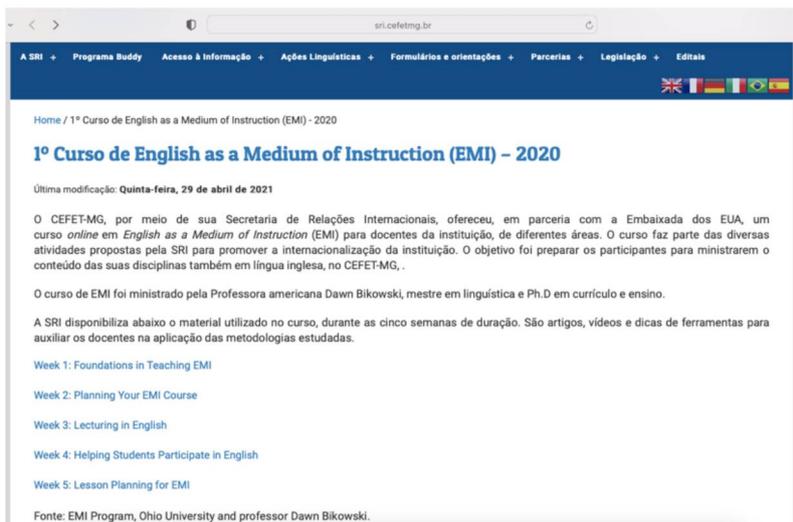
Utilizando esta ferramenta, podemos analisar um instrumento útil por ser muitas vezes o primeiro contato com a instituição que realizará o curso de formação em EMI: o *website* da instituição. Ao analisar os websites das instituições USP (FIGURA 25), CEFET/MG (FIGURA 26), Maastricht University (FIGURA 27), Freiburg Universität (FIGURA 28) e Future Learn (FIGURA 29), podemos observar algumas semelhanças. O *website* é o “chamariz” para novos alunos, é por meio dele que a instituição tem que provar que o curso que oferece possui mais atrativos que de outras instituições.

FIGURA 26 – PÁGINA INICIAL DO CURSO DA USP



FONTE: USP

FIGURA 27 – PÁGINA INICIAL DO CURSO DO CEFET/MG



FONTE: CEFET/MG

Para essa *tool*, Gee (2011) indica que devemos analisar “quais participantes, atividades, formas de interação, formas de linguagem, pessoas, objetos, ambientes e instituições, bem como valores, estão nesses mundos figurados”<sup>71</sup>. Todos os *sites* possuem visual colorido, atraente e de fácil pesquisa dos conteúdos. Tanto da USP quanto o do CEFET/MG, apresentam já na página inicial a programação e conteúdos do curso, com acesso livre aos materiais. O do CEFET/MG também informa que o curso é uma parceria entre a Secretaria de Relações Internacionais da instituição e a Embaixada dos EUA, uma forma de demonstrar a seriedade do programa oferecido.

A página inicial do programa da Maastricht University oferece explicações sobre o curso e seu público-alvo, também é possível fazer *download* do manual do projeto TAEC<sup>72</sup>. No entanto, mais informações são fornecidas apenas via e-mail, o que restringe um pouco o acesso à informação.

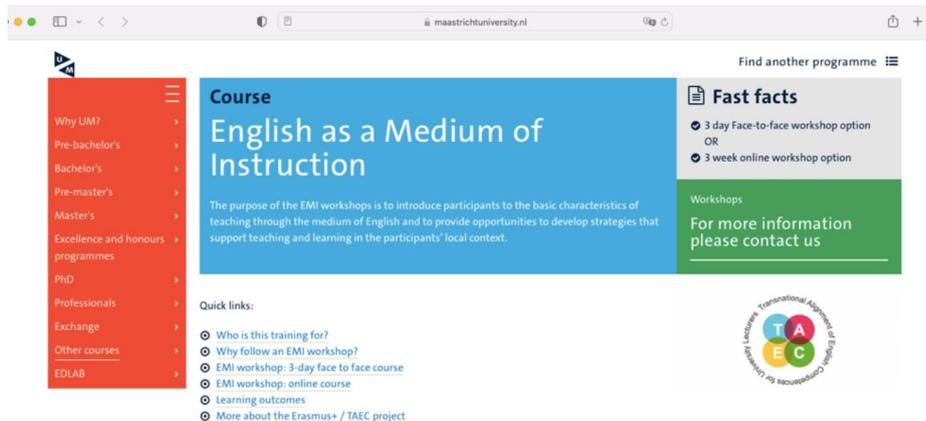
A instituição afirma várias vezes a tradição internacional da universidade, assim como sua participação no projeto TAEC, que inclui pesquisas sobre EMI no ensino superior em cinco países, Dinamarca, Itália, Espanha, Holanda e Croácia. A Holanda orgulha-se de ocupar a primeira posição entre os países no

<sup>71</sup> “What participants, activities, ways of interacting, form of language, people, objects, environments and institutions, as well as values, are in these figured worlds?”

<sup>72</sup> Obs.: no momento da escrita deste capítulo (07/06/2023), o *site* tinha sido retirado do ar e algumas informações migraram para < <https://www.maastrichtuniversity.nl/transnational-alignment-english-competences-university-lecturers-0>>.

que diz respeito a internacionalização do ensino superior e o uso de EMI (MACARO, et.al., 2018; *British Council*, 2017).

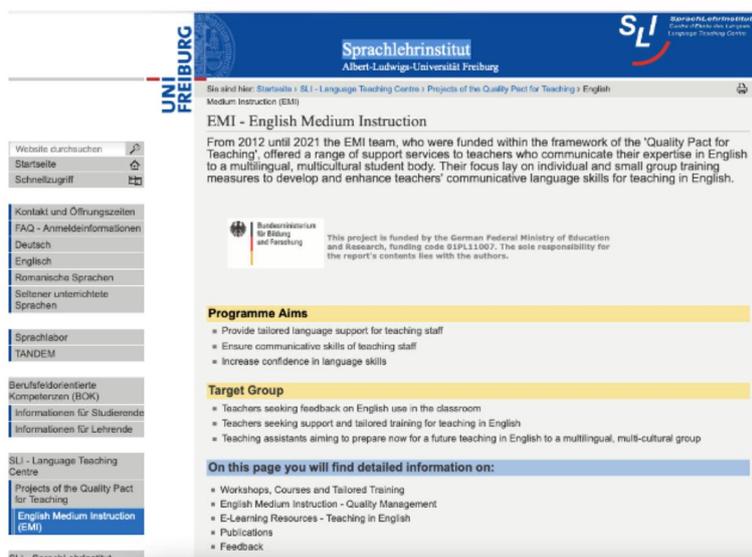
FIGURA 28 - PÁGINA INICIAL DO CURSO DA MAASTRICHT UNIVERSITY



FONTE: MAASTRICHT UNIVERSITY

O *website* da Freiburg Universität talvez seja o mais tradicional e acadêmico entre os analisados. No início explica sobre a finalidade da formação, financiada pelo Ministério da Educação, e que ocorreu de 2012 até 2021. Elenca os objetivos do programa, o grupo alvo e mais informações sobre *workshops*, cursos e treinamentos, além de recursos *online*, publicações e *feedback* de participantes anteriores. No entanto, os materiais só podem ser acessados com senha de participante.

FIGURA 29 – PÁGINA INICIAL DO CURSO DA FREIBURG UNIVERSITÄT

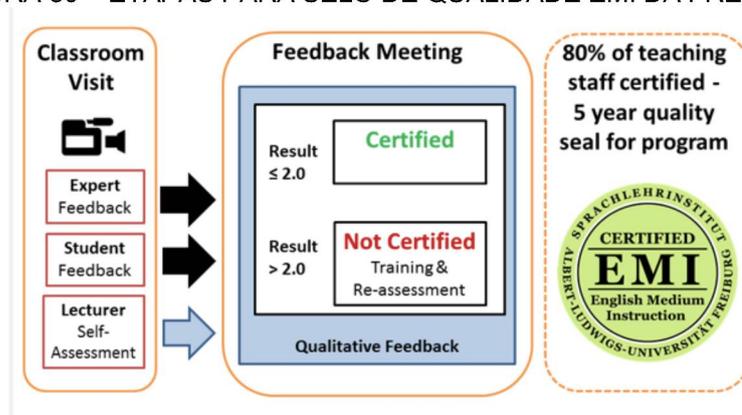


FONTE: FREIBURG UNIVERSITÄT

A instituição preza muito pela qualidade e, conforme visto anteriormente, desenvolveu um selo de excelência para programas de EMI. Segundo informações contidas no site da instituição, a equipe envolvida com EMI criou uma certificação para avaliar a qualidade linguística e comunicativa do seu corpo docente. Este selo, que tem validade de 5 anos, e o procedimento para consegui-lo, envolve a observação de aulas, parecer de especialistas, alunos e autoavaliação do docente. Seguido por uma reunião de avaliação, onde será certificada a qualidade do docente que obtiver 2.0 ou mais pontos.

Os docentes que não atingirem essa nota, serão convidados a participar dos cursos e treinamentos oferecidos. Observamos que o objetivo é verificar o nível de conhecimentos linguísticos desses professores, nivelar e manter por meio de constante avaliação. Em seu artigo *English medium instruction (EMI) teacher training courses in Europe* (2015), Costa cita a formação da Freiburg Universität, destacando o suporte linguístico dado aos professores, a observação das aulas e o *feedback*. No entanto, cabe destacar que o mesmo não parece ocorrer com relação a questões mais pedagógicas, o que parece dar suporte ao entendimento de que a formação em EMI foca mais no caráter linguístico do que outras questões.

FIGURA 30 – ETAPAS PARA SELO DE QUALIDADE EMI DA FREIBURG



FONTE: FREIBURG UNIVERSITÄT

Ao analisar outra instituição que oferece formação *online*, a *Future Lean*, ligada a *Open University* de Southampton, constatamos que é a única que oferece a formação em prazos determinados, algumas vezes por ano, com duração de quatro semanas, principalmente para aqueles que o farão da forma gratuita. É possível fazer um *upgrade* para a versão paga do curso, onde o aluno

consegue acesso ilimitado ao curso depois da data de encerramento e aos materiais.

Na FIGURA 31, é possível ver que o *layout* do site não é tão acadêmico ou “engessado” quanto os anteriores. As informações são mais concisas, como a duração e o número de participantes que o curso já teve. A formação da *Future Learn* é a única que não se limita a alunos das instituições a quais está ligada, diferentemente das anteriores, onde os candidatos ao curso em EMI precisam pertencer aos quadros discentes ou docentes da USP, CEFET, Universidades de Maastricht e Freiburg.

FIGURA 31 – PÁGINA INICIAL DO CURSO DA FUTURE LEARN



FONTE: FUTURE LEARN

Todos os *websites* cumprem o objetivo de informar seus serviços, público-alvo (alunos da instituição ou público geral) e programação de conteúdos. É claro que as informações obtidas não se baseiam unicamente nos *prints* fornecidos, mas sim nas páginas iniciais como um todo, cujos *links* encontram-se na seção 3.2, Geração de Material Empírico.

Uma das características da *Figure worlds tool* é a possibilidade de análise das questões de comunicação intercultural, aquela atingida pelos alunos por meio de uma cidadania e perspectiva globais (BORKOVIC, 2020). Questões multiculturais são observadas na maioria dos materiais analisados, e como poderemos observar, cada instituição lida com a questão a sua maneira.

Vimos anteriormente questões ligadas à identidade cultural dos professores asiáticos. Ao contrário do que acontece nos vídeos das Universidades da China e de Taiwan, nos materiais das Universidades de Maastricht e Freiburg não há problema em manter suas identidades locais

(holandesa e alemã). Podemos observar esta convivência entre línguas e culturas no *cartoon* do material utilizado pela *Freiburg Universität*.

Na imagem, dois falantes nativos de língua alemã, utilizam algumas palavras inglesas em seu diálogo, frustrando o terceiro participante da conversa, que não é falante nativo de alemão, mas estudou o idioma.

Podemos analisar essa imagem, com (pelo menos) três diferentes *tools* criadas por Gee: *the identity tool*, *the figure worlds tool*, *the intertextuality tool*. A identidade é representada socialmente pela escolha do uso da língua alemã, com a inserção de várias palavras em inglês, transformando a língua em um *Denglish*, uma mistura de alemão (*Deutsch*) com o inglês (*English*). Um “eco” do Inglês como língua franca (JENKINS, 2015).

Segundo Gee (2011), é importante questionar como a língua do falante trata as identidades de outras pessoas; nessa *charge*, vemos o terceiro participante um pouco “de fora” da conversa dos dois nativos, mesmo sabendo alemão e, obviamente, inglês.

FIGURA 32 – CARTOON



FONTE: Deutsche Welle<sup>73</sup>

Como ferramenta intertextual, a charge é muito utilizada para fins pedagógicos. Nesta, especificamente, a língua social representada é o *Denglish*. Como visto em capítulos anteriores, a Alemanha ocupa uma alta posição no ranking de uso de EMI, assim como o alto nível de proficiência em língua inglesa por parte dos habitantes. Sendo assim, esta *charge* representa as alternâncias

<sup>73</sup> Disponível em: < <https://www.dw.com/en/denglish-how-to-use-english-to-sound-like-a-true-german/a-52993280>> Acesso em 24 mai. 2023.

entre vozes e línguas sociais.

Ainda sobre essa *charge*, podemos analisá-la sob o olhar da *figure worlds tool*, que nos convida a avaliar toda a imagem, participantes, atividades, formas de interagir, formas de linguagem, pessoas, objetos, ambientes e instituições. É necessário observar mais a fundo, pois, segundo Gee (2011), não usamos palavras apenas com base em suas definições ou em seus "significados gerais". Geralmente palavras são baseadas em histórias típicas, a menos que algo no contexto nos faça pensar que a situação não é típica. Como na *charge*, onde os participantes estão num ambiente de trabalho, talvez numa reunião, em que normalmente todos participam e se compreendem.

No entanto, um dos participantes está isolado. A frase contida no balão de diálogo, "*And I learned two years of German for this...*", indica que o estrangeiro estudou o idioma dos colegas, e se frustrou ao ver a presença de tantas palavras inglesas no seu diálogo (*content, manager, style sheets, batches, reminder, meeting*) e algumas palavras inglesas "adotadas" pela língua alemã, e que receberam sua conjugação verbal básica, com terminação em *-n*, assim *uptade* vira *updaten*, e *delivery* torna-se *delivern*. O mesmo fenômeno que acontece no português em vocábulos como *printar, scanear* e outros (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2010). Ocorre aqui uma forma de diálogo intercultural, baseado na translinguagem. Neste caso, recorro a Gee (2011, p. 170), que explica que esses diferentes sistemas de signos "representam diferentes visões de conhecimento e crença, diferentes formas de conhecer o mundo"<sup>74</sup>.

Sendo assim, podemos concluir que a atitude dos personagens alemães do *cartoon* foi rude, pois não inseriram o colega estrangeiro na discussão, o que pode ser visto inclusive na postura de um deles, que está de costas para o outro. Explorar estas questões atitudinais na comunicação intercultural é algo de extrema importância para a formação EMI, e seria interessante que os materiais tivessem mais atividades focando em aspectos similares.

Como outro modelo de análise sob a *figure worlds tool*, chamo atenção para a FIGURA 33, que representa uma atividade do curso da *Future Learn*, que aborda a natureza da língua usada e a diferença entre uma linguagem direta ou rude.

---

<sup>74</sup> "(...) represent different views of knowledge and belief, different ways of knowing the world".

### FIGURA 33 – ATIVIDADE LINGUÍSTICA

#### Direct or rude?

But in other scenarios, you might need a wider range of language. Generally speaking, the fewer the words, the more **direct** you seem, and the more words you use, the more **indirect** you are! 'Direct' means how blunt you are in expressing your opinion etc. However, there are degrees of directness that are special to each country and culture, we need a small range of language to encompass this variety. These subtle differences in the words we choose can make the difference between coming across as rude or being perceived to be polite.

Consider these examples:

- "Get into groups of 2 or 3..."
- "Can/could you get into groups of 2 or 3?"
- "Would you mind getting into groups of 2 or 3?"

FONTE: FUTURE LEARN

Utilizando exemplos de comunicação assertiva e indireta, na atividade, são mostradas aos alunos três formas de dizer a mesma coisa: pedir para que os alunos se reúnam em grupos de 2 ou 3. O que varia é o grau de formalidade e a natureza indireta das frases. As opções apresentadas são:

- *Get into groups of 2 or 3...*
- *Can/could you get into groups of 2 or 3?*
- *Would you mind getting into groups of 2 or 3?*

A atividade tem como objetivo entender as diferenças entre ser direto e ser rude. A franqueza é objetiva e honesta, enquanto a grosseria é agressiva e depreciativa. Ser direto significa falar ou se comunicar de maneira direta e honesta. Pode ser visto como assertivo e eficaz, especialmente em ambientes profissionais ou de negócios. Ser rude, por outro lado, significa falar ou se comunicar de maneira desrespeitosa ou ofensiva para os outros. Pode ser percebido como algo indelicado, podendo inclusive prejudicar relacionamentos e a comunicação. A principal diferença entre os dois é a intenção e o impacto no ouvinte.

Outro exemplo de atividade que levanta questões de interculturalidade é

representado pela FIGURA 34. A atividade, retirada do Manual TAEC (2019, p. 107), apresenta um estudo de caso, onde levanta-se a questão de como as diferenças culturais podem estar afetando alguns alunos internacionais.

No estudo em questão, afirma-se que a Universidade de Maastricht utiliza a aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning* – PBL) como sistema de educação. A preocupação é que alunos “não ocidentais e não europeus” sejam afetados negativamente, pois muitos dos princípios da PBL focam em interação, algo que esses alunos não estão acostumados, podendo causar baixo desempenho acadêmico. A questão é, se professores devem ou não estimular esses discentes a saírem de suas zonas de conforto ou não.

FIGURA 34 – ESTUDO DE CASO TAEC

#### Case Study One

Maastricht University uses the problem-based learning (PBL) system of education. One teacher there noted that non-western students or non-European students may be inadvertently disadvantaged by the use of this system as it caters more to a Western style of learning and interaction. This can result in quieter, more contemplative students underperforming. The teacher is not sure if these less vocal students should be pushed out of their comfort zone or not and feels it is harder to assess the students' level of understanding of the course materials.

FONTE: TAEC (2019)

A *Figure worlds tool* nos mostra que devemos avaliar todo o cenário de um discurso, o que inclui as formas de língua, pessoas, ambientes e instituições etc. Neste estudo de caso, pode-se dizer que há um pré-julgamento das identidades dos alunos “não ocidentais e não europeus”. Faz-se um juízo de valor de que o sistema de ensino da universidade pode deixar esses alunos “mais quietos e contemplativos” (*quieter more contemplative*), ou ainda pior, “com baixo desempenho” (*underperforming*). Sem dúvida é importante administrar a sala de aula multicultural, com respeito às identidades e culturas de cada um, porém, sem julgamentos.

Sobre o tema, Kubota (1999) diz que algumas características culturais partem da concepção de que uma determinada cultura pode ser representada por rótulos distintos completamente diferentes daqueles usados para descrever outra cultura. Essa crítica sobre as diferenças culturais sugere que os

professores e pesquisadores ligados a ambientes multiculturais devam examinar criticamente as diferenças culturais, em vez de tomá-las como verdades inquestionáveis.

Para finalizar as análises mediante a *figure worlds tool*, chamo atenção para a imagem abaixo, do curso do CEFET/MG. Podemos ver um jovem negro, no que parece ser um quarto (talvez dormitório universitário). Por não termos acesso ao que está na tela do *tablet*, não sabemos se ele está estudando, comunicando-se com alguém e tomando notas, enfim, as opções são muitas. O que podemos inferir é que é algo interessante, devido sua expressão e atenção. O jovem, que parece ser habitante de algum país em desenvolvimento da África ou América Latina, faz o melhor que pode sem muitos bens materiais.

FIGURA 35 – PRINT CEFET



FONTE: CEFET/MG

Esse olhar sobre a imagem do rapaz, absorto em sua tela, nos mostra muito do lado da diversidade cultural dos alunos. Vamos imaginar que ele seja um aluno de EMI, não falante de língua inglesa como L1. O quarto simples, com apenas um beliche, escrivaninha e cadeira, parece mostrar que o rapaz pertence a um contexto humilde, afinal é um quarto sem grandes luxos. E ele deve dividir com alguém, pois as duas camas do beliche estão arrumadas. Mesmo sem luxo, podemos ver que ele tem o mínimo necessário para conduzir seus estudos: um *tablet* com acesso à *internet* (provavelmente), fones de ouvido, um celular, caneta e papel.

Outro elemento que chama atenção é a camiseta do *Lakers* que o rapaz veste, um conhecido time de basquete dos EUA. Todos os fatores levantados nos falam um pouco sobre o rapaz, de origem humilde, fã de basquete americano e de tecnologia. Um exemplo de como os diferentes *backgrounds* e cultura dos alunos devem ser levados em consideração pelos professores. Às vezes os professores precisam desses momentos de autoavaliação, de ver seus alunos como seres interculturais e refletirem sobre suas práticas e de como estão utilizando seus conhecimentos sobre diversidade cultural em suas aulas de EMI.

Isso se torna ainda mais relevante quando levamos em conta contextos de ensino remoto, como pode parecer ser o caso da imagem. Ao passo que tal tipo de educação se torna cada vez mais presente em nossas vidas, precisamos refletir cada vez mais sobre a diversidade de estudantes que passarão e fazer parte de nossas turmas. Apesar de ser uma questão bastante discutida no âmbito da Linguística Aplicada, a formação em EMI também precisa levá-la em consideração, de modo a evitar o despreparo de docentes nesse sentido.

Como disse Orlandi (2003), interpretações são resultados das relações de força e poder nas quais nos inserimos. A construção de sentido ocorre a partir do lugar de fala do sujeito. Minha interpretação como mulher, branca, heterossexual, doutoranda, pode ser totalmente diferente de uma pessoa com características diferentes, pois a sociedade é formada por relações hierarquizadas. Essas relações, que ultrapassam a comunicação, são sustentadas pela força e poder de diferentes lugares e pessoas.

#### 4.3.5 *Frame*

Uma ferramenta versátil que pode ser utilizada em diversos contextos é a *frame tool*. Esta *tool* auxilia na descoberta de fatos adicionais sobre o contexto em que ocorreram e até propiciar novas descobertas. Afinal, nem os sujeitos, nem os discursos ou os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se construindo num movimento constante do simbólico e da história (ORLANDI, 2003).

Conforme sugestão de Gee (2011), devemos sempre aprofundar a análise do contexto, para assim verificar se os aspectos tidos primeiramente como não

importantes, podem se tornar relevantes. Se este novo olhar em relação à análise não mudar as conclusões alcançadas anteriormente, então podemos ficar satisfeitos, pelo menos por enquanto, com o fato de que a análise está no caminho certo. Sobre isso Gee afirma:

Qualquer resposta inicial a uma pergunta é realmente uma hipótese. Uma hipótese é um palpite baseado em alguma evidência. Depois de formarmos uma hipótese, buscamos ainda mais evidências. Em algum momento, sentimos que a quantidade de evidências que temos nos deixa confiantes o suficiente para afirmar que nossa hipótese é verdadeira. No entanto, mesmo assim, evidências adicionais - encontradas por nós mesmos ou por outros investigadores - poderiam eventualmente mostrar que estávamos errados ou, pelo menos, que acréscimos ou mudanças deveriam ser feitos em nossa afirmação (2011, p. 29)<sup>75</sup>.

Após esse segundo olhar nos materiais analisados, percebi que a tentativa de ocidentalização dos professores asiáticos é muito mais profunda que apenas um nome ou uma entonação. Analisando melhor as situações, e enquadrando os dados num contexto mais amplo, podemos supor que essa ocidentalização também é uma questão social e política. Ao utilizarem a língua inglesa em seu ambiente profissional, esses sujeitos não internalizam apenas a língua, mas também o “modo de ser” ocidental, a persona do falante nativo desta língua (KUBOTA, 1999; GUO. et al., 2022).

Para compreender essa influência, principalmente no uso da língua, recorro a Canagarajah (2009, p. 05), que afirma haver uma tradição plurilíngue na comunicação no sul da Ásia desde os tempos pré-coloniais. Ele afirma que “enquanto o plurilinguismo é promovido pela intervenção política ou tratado como um efeito de condições sociais atípicas nos tempos atuais, os estudiosos consideram o plurilinguismo como ‘natural para a ecologia do sul da Ásia’<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> “Any initial answer to a question is really a hypothesis. A hypothesis is an educated guess based on some evidence. After we form a hypothesis, then we seek yet more evidence. At some point, we feel the amount of evidence we have makes us confident enough to claim that our hypothesis is true. Yet even then additional evidence—found by ourselves or other investigators—could eventually show that we were wrong or, at least, that additions or changes must be made to our claim”.

<sup>76</sup> “While plurilingualism is promoted by policy intervention or treated as an effect of atypical social conditions in present times, scholars consider plurilingualism as ‘natural’ to the ecology of South Asia”.

Nos casos analisados, ocorridos em Taiwan e China, que se encontram no leste asiático, a situação não é diferente. O transculturalismo é promovido, pois não apenas as línguas, mas também as culturas são misturadas.

Prosseguindo a revisão e revendo a FIGURA 34 e o estudo de caso da TAEC, sob o ponto de vista do *frame tool*, percebi que a Universidade de Maastricht se coloca num lugar de fala que considera mais importante que o dos alunos “não ocidentais e não europeus”. Isto, pois, uma das sugestões é forçar os alunos para fora de suas zonas de conforto, quando na verdade, isso deveria ser respeitado desde o início, pois faz parte da identidade e da cultura desses alunos, que a universidade entende como sendo algo “errado”, em contraponto ao sistema de ensino da universidade, que é o “certo”.

Ao rever também a atividade que fala sobre a diferença entre linguagem direta ou rude, me atentei que há muito mais em jogo do que apenas as palavras a serem ditas. Devemos analisar todo o cenário onde o discurso se desenrola. Às vezes, a opção pelo uso de uma expressão mais direta, como falar aos alunos “Organizem-se em grupos de 2 ou 3”, ao invés de “Vocês poderiam se organizar em grupos de 2 ou 3?”, está além da questão da polidez, mas sim pode estar influenciada pela pressa, pelo ritmo da aula e pela intimidade que o docente já tem com os alunos. Sendo assim, o uso da expressão formal “Vocês se importariam em juntarem-se em grupos de 2 ou 3?” pode soar irreal para qualquer professor brasileiro que tem intimidade com a sala de aula.

Em algum momento da análise do discurso, é comum nos questionarmos: Como saber que não descobriremos mais informações que nos farão duvidar do que achamos que as pessoas queriam dizer? Por isso, mesmo que saibamos muito sobre o contexto, ainda podemos descobrir mais coisas que podem nos fazer questionar os julgamentos que fizemos num primeiro momento de análise. Ou até alguns fatores que foram deixados de lado.

Sendo assim, revendo as informações das páginas iniciais dos cursos em EMI, notei algumas informações novas. O *website* da USP disponibilizou apenas o conteúdo das semanas um, dois, quatro e seis. Deixando de fora o conteúdo das semanas três e cinco, sem nenhuma informação sobre isso. Não parece que há muita atividade no site, desde a concepção do curso, em 2019.

O site do CEFET/MG, apresenta uma data de atualização mais recente (29 de abril de 2021). A quantidade dos materiais disponíveis é maior, sem a

necessidade de *login* ou senha. Também notei uma aba com o título “Ferramentas de apoio para ministrar aulas em inglês”, que oferece uma lista de links para diversas ferramentas como *Accent tool*, *British Council*, *Canvas* e a própria *Future Learn*, entre outras.

Os alemães da Freiburg Universität, buscaram sistematizar a formação EMI oferecida ao corpo docente da instituição por meio da criação do “selo de qualidade para professores de EMI”. Na FIGURA 30 podemos ver o passo a passo para a avaliação desses docentes, oriundos das mais diversas áreas da universidade.

Essa figura mostra a organização do processo, que se inicia com observação de aula, sobre qual o aluno/professor receberá dois *feedbacks* distintos: de um professor expert e de alunos. Depois disso, caberá a ele realizar uma autoavaliação sobre sua prática. Em seguida, haverá uma reunião em que o professor receberá um “*feedback* qualitativo”, na qual receberá a certificação ou será encaminhado para treinamento.

Na página, é possível visualizar alguns *feedbacks* de professores que participaram da formação e tiveram sua prática e conhecimentos linguísticos avaliados, como os professores Fritz e Winter:

*I got intense feedback on my lecture with regard to both language and didactic. **What really opened my eyes was the feedback on my self-assessment** (1). Here, Gregg and Susanne put the behavior of the students in an intercultural background. Plus, they recommended which services would improve my English teaching (Andreas Fritz).*

*The meetings increased my self-confidence concerning teaching in English. Furthermore, **I learned a lot of expressions, phrases and “tricks” that facilitated structuring of the lecture and communication with the students** (2) (Dr. Heiko Winter).*

Ambos os participantes têm opiniões positivas sobre suas participações nos cursos, algo que podemos analisar pela primeira vez entre os materiais selecionados, e que nos fornece um outro olhar com relação às formações. Podemos observar também a necessidade que os professores têm de afirmação por parte de seus pares, assim como a importância de estar sempre em contato e refletir sobre suas práticas (1). E o auxílio com vocabulário a ser usado em sala de aula (2).

A *Future Learn* também disponibiliza esses feedbacks em sua página inicial, na sessão “*What do people say about this course?*” Neste caso, diferentemente dos dois exemplos anteriores, o aluno não explica como o curso o auxiliou, apenas que “ajudou-me a alcançar melhores colocações no meu local de trabalho”. Também não há nome, nem nenhum dado sobre a pessoa, o que retira um pouco da credibilidade do depoimento.

FIGURA 36 – DETALHE DA PÁGINA INICIAL DO CURSO DA FUTURE LEARN

"I found FutureLearn whilst surfing through Google and found the English as a Medium of Instruction for Academics course by the University of Southampton. I felt sure it would enrich my career goals and, already, it has helped me achieve greater heights in my workplace. "

FONTE: FUTURE LEARN

A falta de informação e o fato de a página do treinamento em EMI da Universidade de Maastricht ter sido retirado do ar, também é uma informação importante. O que a “não informação” quer dizer? O curso não está mais disponível? Não há mais interesse da instituição em EMI?

Neste caso, ao inserirmos na ferramenta de busca do site o termo TAEC<sup>77</sup>, a procura retornou quatro páginas de informações, dentre elas a principal, que fala sobre o projeto e algumas informações que também estavam disponíveis no *site* anterior. No entanto, a principal informação talvez seja o período de duração do projeto e treinamentos em EMI que ocorreram entre setembro de 2017 a janeiro de 2020. Não há informações sobre formações futuras ou em andamento, mas há muita oferta de cursos lecionados em língua inglesa, tanto na graduação quanto na pós.

Em todos os casos, o segundo olhar revelou mais informações. Analisando os contextos, as palavras utilizadas, podemos perceber como é verdadeira a afirmação de Gee (2011) que diz que discurso não é apenas o que falamos, mas também o comportamento, as roupas, e muito mais. Inclusive, o

<sup>77</sup> Disponível em: < <https://www.maastrichtuniversity.nl/transnational-alignment-english-competences-university-lecturers-0>> Acesso em 13 jun. 2023.

que deixamos de falar. Essas também são características da última ferramenta: *The big “D” discourse tool*.

#### 4.3.6 *Big “D” Discourse*

Para Gee (2011, p. 181), “os discursos nos levam além da linguagem”<sup>78</sup>. Sendo assim, o princípio básico desta ferramenta mostra que pessoas falam e agem não apenas como indivíduos, mas como membros de vários grupos sociais e culturais. A língua não foi inventada pelos falantes contemporâneos, mas sim herdada daqueles que vieram antes de nós, e permanecerá aqui depois de nós.

A *big “D” Discourse tool* pode ser utilizada com todos os materiais selecionados, pois seu objetivo é analisar como a língua está sendo usada, assim como “as formas de agir, interagir, acreditar, valorizar, vestir e usar vários objetos, ferramentas e tecnologias em certos tipos de ambientes para representar uma identidade socialmente reconhecível específica” (GEE, 2011, p. 181)<sup>79</sup>. Gee afirma que:

Embora haja uma gama infinita de Discursos no mundo, quase todos os seres humanos, exceto sob condições extraordinárias, adquirem um Discurso inicial cedo na vida dentro do que quer que constitua sua unidade socializadora primária (2011, p.179)<sup>80</sup>.

Ou seja, quando crianças, aprendemos uma maneira culturalmente distinta de sermos “pessoas comuns”, pertencendo a uma família e uma comunidade. A isso, Gee (2011) dá o nome de “discurso primário”. Este discurso primário é o responsável pelo nosso senso de identidade inicial que estabelece as bases de nossa linguagem cotidiana. A língua na qual falamos e agimos como “pessoas comuns”.

Com o tempo, o Discurso primário de um indivíduo pode mudar, misturar-se com outros Discursos e até mesmo desaparecer. De toda forma, para a grande maioria das pessoas o Discurso primário, por meio de todas as suas

<sup>78</sup> “Discourses take us beyond language”.

<sup>79</sup> “(...) as well as ways of acting, interacting, believing, valuing, wearing and using various objects, tools and technologies in certain types of environments to enact a specific socially recognizable identity (...)”.

<sup>80</sup> “While there is an endless array of Discourses in the world, nearly all human beings, except under extraordinary conditions, acquire an initial Discourse early in life within whatever constitutes their primary socializing unit”.

transformações, se torna o que Gee chama de “Discurso do mundo da vida”.

Já os Discursos adquiridos mais tarde pelo indivíduo, ocorrem dentro de uma “esfera pública” além do nosso grupo inicial de socialização, o que Gee chama de “discursos secundários”. Eles são adquiridos dentro de instituições que são parte integrante de comunidades mais amplas, sejam grupos religiosos, organizações comunitárias, escolas, empresas ou governos. O autor explica que Discurso (com D maiúsculo), é composto por modos distintos de falar/ouvir e, muitas vezes, também, modos distintos de escrever/ler. Esses Discursos focam no fato de que, quando as pessoas querem comunicar algo para as outras, sempre há mais do que a língua em jogo. Os Discursos não possuem limites distintos, em vez disso, são modos de reconhecer e ser reconhecido como certos tipos de *quem* está fazendo o *quê*. Por isso, gostaria de retornar ao depoimento do professor Andreas Fritz, da Freiburg Universität:

*I got intense feedback on my lecture with (1) **regard to both language and didactic**. What really opened my eyes was the (2) **feedback on my self-assessment**. Here, (3) Gregg and Susanne **put the behavior of the students in an intercultural background**. Plus, they recommended which services would improve my English teaching (Andreas Fritz).*

Em uma nova visita ao *website* da universidade alemã, conferi que o professor Fritz faz parte da Faculdade de Meio Ambiente e Recursos Naturais, sendo professor de Sensoriamento Remoto e Sistemas de Informação da Paisagem (*Fakultät für Umwelt und Natürliche Ressourcen, Professur für Fernerkundung und Landschaftsinformationssysteme - FeLis*).

No depoimento, o professor afirma que recebeu *feedback* não só relacionado à língua, mas também a didática (1), o que encara de modo positivo. Talvez devido ao fato de não ter formação como professor, como muitos de áreas de tecnologia, engenharias etc., que nunca tiveram qualquer contato com didática, nem treinamento formal para serem professores. Além disso, outro fato importante, em sua opinião, foi o *feedback* de sua autoavaliação (2), não a de seus pares, nem de seus alunos, mas o olhar do outro sobre suas próprias opiniões.

O terceiro ponto é quando o professor se refere aos responsáveis pelo curso (Gregg e Susanne), que analisam o comportamento dos alunos em um contexto intercultural. Como já vimos, multi/pluri/interculturalidade é um fator chave no ambiente que utiliza EMI. Não apenas os professores Fritz e Winter deixaram seus depoimentos; há vários outros com opiniões parecidas, gratos pela avaliação e dispostos a seguir o padrão de qualidade da universidade para o ensino de/em EMI.

Tomemos como exemplo o material abaixo. Ambas as figuras apresentam *checklists*: o primeiro foi apresentado aos participantes do curso de formação em EMI, oferecido pelo CEFET/MG, como segunda atividade do segundo módulo. O segundo é a atividade final do manual da TAEC (p. 110 e 111). No *checklist* do CEFET/MG, o leitor deve analisar com uma série de itens relacionados a três diferentes estágios de implementação de curso ministrado em EMI: Planejamento, Implementação do Curso e Estágio de Revisão do Curso. Aqui, temos como exemplo as afirmativas relacionadas ao Planejamento.

Após assistirem vídeos sobre *Course Design*, os participantes são convidados a analisar os itens da tabela, que servirá para guiá-los no desenvolvimento ou revisão de um futuro curso EMI. Nos itens, destaco duas afirmativas: Crie requisitos de idioma e conteúdo em inglês para os alunos se inscreverem no curso (por exemplo, CEFR B2 mínimo para inglês); Desenvolva um plano para conectar sua área de conteúdo e curso à vida de seus alunos e suas futuras carreiras; inclua este plano no desenvolvimento do seu curso.

FIGURA 37 – EMI COURSE CHECKLIST



English as a Medium of Instruction (EMI)  
Module 2: Task 2 – Complete 5 Readings

Article 2.1: Checklist for EMI Course Development and Implementation

There are many things to consider when creating or revising an EMI course. The main stages of course revision or development are the Planning Stage, Course Implementation Stage, and Course Revision Stage. Use the checklist below to guide you as you develop or revise your course. You might not be able to follow all of these considerations at this time, but you can consider some of these areas for future course development. Blank rows are included so that you can write in any other steps or considerations.

Complete?	Task	Notes
<i>Planning Stage</i>		
<input type="checkbox"/>	Create English language and content requirements for students to enroll in the course (e.g., CEFR B2 minimum for English; XYZ course prerequisites)	
<input type="checkbox"/>	Create English language and content requirements for instructors to teach the course	
<input type="checkbox"/>	Establish written guidelines of expectations for students & faculty	
<input type="checkbox"/>	Build a group of colleagues who can support each other as you teach EMI courses	
<input type="checkbox"/>	Create a timeline for implementation, including course planning and any necessary training, any collaborations with colleagues, materials design, and student recruitment	
<input type="checkbox"/>	Develop a plan on connecting your content area and course to your students' lives and their future careers; include this plan in your course development	
<input type="checkbox"/>	Do a needs analysis of what your students will need as they study your content in English; use this information to plan your course	
<input type="checkbox"/>	Choose course materials, assignments, and assessments that are appropriate for the course content and also will be appropriate for your students' English level and needs	
<input type="checkbox"/>	Create your course syllabus; share it with a colleague for feedback and revise as needed	
	[add your notes here]	

FONTE: CEFET/MG

Em ambas as afirmativas, a identidade de quem elaborou o *checklist* é do falante nativo (ou experiente), que tem o conhecimento necessário para passar para aqueles que ainda não lecionam em língua inglesa, sejam eles nativos ou não. Há a sugestão de nível mínimo de conhecimentos linguísticos, como o B2, do *Common European Framework*. Vimos no capítulo 2.4.3 desta tese (Nível linguístico para aulas em EMI), que nível de proficiência é algo muito subjetivo de ser medido. Testes padronizados, que verificam e classificam o nível do aluno de acordo com CEF (de A1 a C1), não são considerados os melhores para ingresso em programas de EMI (BREEZE e MILLER, 2011; COLEMAN, STARFIELD E HAGAN, 2003; SCHOEPP, 2018).

Existe por trás desta classificação todo um mercado de ensino de língua inglesa, como língua estrangeira ou segunda. Um mercado dominado por grandes editoras multinacionais, com sedes em países falantes de língua inglesa, que ainda fomentam a crença do “falante nativo” como sendo o “correto” (PHILLIPSON, 1992). É a busca da padronização, vista nas listas de vocabulários e frases presentes entre os materiais de todos os cursos analisados.

O outro item selecionado, “Desenvolva um plano para conectar sua área de conteúdo e curso à vida de seus alunos e suas futuras carreiras; inclua este plano no desenvolvimento do seu curso”, busca aproximar o conteúdo da realidade do aluno, o que é algo positivo, e possivelmente será bem recebido pelos alunos de EMI. Aqui, podemos vislumbrar parte da experiência profissional de alguém mais experiente, sendo passado como “conselho” aos inexperientes.

O *checklist* da TAEC é apresentado no fim do manual e possui várias afirmativas que descrevem as competências específicas desejadas para professores de EMI. Ao ler as afirmativas, os participantes devem realizar a autoavaliação sobre as habilidades que possuem (ou não), e identificar as áreas que precisam de mais suporte. Algumas das afirmativas são: “Posso projetar atividades de sala de aula para envolver os alunos internacionais em tarefas colaborativas” e “Evito a tradução literal de humor e expressões idiomáticas, ou pelo menos forneço detalhes explicativos sobre o que torna uma determinada mensagem engraçada ou idiomática na cultura de alguém”.

Na primeira afirmativa, verificamos a preocupação em envolver alunos internacionais, não falantes da língua local, nas atividades focadas no grupo. É uma forma de reconhecer as identidades socialmente diversas e específicas desses discentes, assim como há a preocupação em engajá-los em atividades socialmente reconhecíveis que ocorrem em sala de aula.

Na segunda afirmativa que utilizamos como exemplo (“Evito a tradução literal de humor e expressões idiomáticas, ou pelo menos forneço detalhes explicativos sobre o que torna uma determinada mensagem engraçada ou idiomática na cultura de alguém”), ilustra a preocupação com as diferenças culturais e identitárias socialmente diversas dos alunos e como elas influenciam na interpretação linguística. Neste caso, há a importância da pragmática, que estuda a língua no contexto de seu uso, assim como nas interações sociais.

Neste Discurso, a identidade do falante é a do docente de EMI, que leciona em uma instituição multicultural que recebe alunos de diversos países e culturas, falantes de várias línguas maternas. Este professor tem a preocupação de levar em conta o contexto multicultural e multilíngue de seus alunos ao usar humor e expressões idiomáticas, pois sabe que o que pode ser engraçado para sujeitos de uma cultura, é ofensivo para outra, e vice e versa.

FIGURA 38 – TAEC COURSE CHECKLIST

#### Self-assessment related to ICC

These can-do statements describe specific competencies EMI teachers are likely to perform in the classroom. You can use these statements to analyse what you think you can do and identify the areas with which you might need support. Check off a specific can-do statement when you are able to demonstrate that you can perform that particular task.

- I can design a course so that it is accessible to diverse multilingual students.
- I can design classroom activities to engage international students in collaborative tasks.
- I can design activities that take into account the different student proficiency levels in the EMI classroom.
- I can anticipate, at least in part, problems students from different background might incur when in the classroom, and when carrying out set tasks.
- I can differentiate between appropriate and inappropriate topics, or jokes that can be brought up in class, or in academic meetings.
- I can select activities that foster an inclusive and sharing learning environment.
- I can fairly and accurately grade students giving them valuable and appropriate guidance.
- I can introduce examples appropriately.
- I adjust my examples depending on the composition of the student audience in my class.
- I am aware of the need to provide more contextual or explicit information when presenting anecdotes or using figurative language.
- I avoid literal translation of humour and idiomatic expressions, or at least I provide explanatory background details of what makes a certain message humorous or idiomatic in one's culture.
- I can notice the cultural differences among my students.

FONTE: TAEC (2019)

O grupo social representado em todos os materiais são os alunos/professores em treinamento para lecionarem suas disciplinas em EMI. Esses Discursos de ambiente acadêmico, chamados de Discursos secundários, são aqueles adquiridos em instituições que fazem parte de comunidades mais amplas.

Os grupos sociais com os quais compartilhamos convenções sobre como usar e interpretar a língua são muitos e variados e contém sujeitos de diferentes culturas, grupos étnicos, com as mais variadas profissões e interesses. Para Gee

(2011), cada um desses indivíduos se relaciona de forma distinta com palavras associadas a identidades e atividades específicas.

Ainda sobre o tema diferenças culturais em sala de aula, a *Future Learn* levantou o seguinte debate em seu curso: “Pessoas têm expectativas diferentes de espaço pessoal, toque físico e distância, assim como interpretações diferentes de gestos”. Essas características se conectam com a comunicação intercultural, muito presente nos ambientes onde o EMI é utilizado.

A atividade a seguir consiste em realizar uma discussão, por meio de postagens no fórum, sobre o uso de gestos e linguagem corporal nos diversos lugares de origens dos participantes.

FIGURA 39 – ATIVIDADE DA FUTURE LEARN

## Body language and cultural differences

111 comments

In this step, we would like to know about body language in your context.

People have different expectations of personal space, physical touching and distance, as well as different understandings of gestures.

Tell us about the use of gestures and body language where you are.

What aspects of culture and tradition influence body language where you are?

Write your answers below and if you see a comment that you agree/disagree with, then reply to it!

FONTE: FUTURE LEARN

Vejamos algumas respostas dadas pelos alunos para esta atividade:

FIGURA 40 – RESPOSTA A ATIVIDADE

In each country people communicated differently depending on the region in my case I tend to be gestural at the time of communicating and I usually change my visual communication when I give a specific message.

FONTE: FUTURE LEARN

FIGURA 41 – RESPOSTA A ATIVIDADE 2

Unfortunately, the pandemic has affected my teaching and now in a physical classroom, I tend to be more distanced from the students than before.

FONTE: FUTURE LEARN

## FIGURA 42 – RESPOSTA A ATIVIDADE 3

I use the standard gestures, ex. pointing to, drawing the line, hand waving. Especially, I say it and do the gesture at the same time. I do not think there could be much misunderstanding.

FONTE: FUTURE LEARN

Podemos observar que esses Discursos conduzidos pelos mediadores da *Future Learn* têm como objetivo levar os alunos a fazer uma reflexão a respeito de algo que para alguns é muito comum: a linguagem corporal e uso de gestos. A linguagem corporal é uma série de sinais não verbais que podemos usar para comunicar sentimentos e intenções. Isso inclui postura, expressões faciais e gestos. A capacidade de entender e interpretar a linguagem corporal de outras pessoas pode ajudar a compreender questões ou sentimentos não falados. Afinal, falamos com nosso órgão vocal, mas conversamos com todo o corpo (SOEGIONO, HARTI e SUEB, 2021).

Consoante Soegiono, Harti, Sueb (2021), aqueles que não adquirem totalmente sua L2, costumam usar gestos e linguagem corporal para transferir e retratar seus pensamentos para seus interlocutores. Os pesquisadores chegam a chamar a linguagem corporal de *língua franca*, pois os gestos são uma língua que conecta dois falantes de línguas nativas diferentes.

Ao analisar as respostas dadas pelos participantes do curso da *Future Learn*, podemos observar por seus nomes, que provavelmente possuem origens diferentes: Nestor Pardo, provavelmente é de um país latino; Kristina Llewellyn, possivelmente cidadã de um país falante de inglês como L1; e Hanna Zhykhareva-Tolstik, de algum país do norte europeu. Sendo assim, três pessoas com três *backgrounds* culturais diferentes que, provavelmente, lidam com a questão da linguagem corporal e dos gestos de forma diversa.

Voltando às respostas no fórum, podemos verificar que os três tratam a questão de forma diferente. Nestor, afirma utilizar muitos gestos e mudar a comunicação visual em situações específicas. Kristina conta que a pandemia afetou seus modos em sala de aula. Depois de meses de aulas *online*, o retorno ao presencial a distanciou dos alunos, o que não acontecia anteriormente. Por último, Hannah prefere manter-se numa zona de conforto, quando o tema são

os gestos e a linguagem corporal. Ou seja, utiliza os mais comuns e universais, como apontar e acenar com a mão, para que não haja mal-entendidos. Notamos que os três concordam que a linguagem corporal e os gestos são parte importante da comunicação, de acordo com suas respostas.

Em todas as análises desta seção, foi possível verificar que cultura, linguagem verbal e não verbal são partes importantes do processo de comunicação e, conseqüentemente, ocupam um lugar importante na Análise do Discurso.

Muitos dos materiais selecionados, vinham acompanhados de imagens, criando um material multimodal. Esses materiais que utilizam palavras, imagens e outras modalidades (GEE, 2014), são válidos, desde que essas imagens e combinações sejam destinadas a comunicar, o que aconteceu em todos os exemplos.

Posto isto, finalizo essa análise sabendo que muito mais poderia ter sido explorado. No entanto, tive que tomar decisões sobre o que seria mais importante considerar nesse momento, dada a restrição de tempo e espaço.

Durante o processo aprendi muito e pude aliar uma curiosidade natural, ao modo de fazer acadêmico. Ao chegar ao fim desse estudo, é importante lembrar que as análises aqui apresentadas são apenas uma parte e muitas outras são possíveis. As análises aqui realizadas não esgotam possibilidades futuras.

#### 4.3.7 Validade das análises

Durante o estudo dos materiais, em muitos momentos me questioneei se as análises feitas eram válidas, se estava utilizando as ferramentas corretas, ou deixando muitas lacunas a serem preenchidas. Na verdade, o próprio Gee (2011, 2014) nos recomenda fazer essas questões ao pensarmos em nossas formas de analisar discursos diversos.

Para responder essas questões, portanto, retorno mais uma vez a Gee (2011) para verificar o que torna uma análise do discurso válida. Segundo o autor, a validade de uma análise é algo variável. Algumas são mais ou menos válidas que outras, e esta validade nunca é definitiva. Como disse no final da

seção anterior, as análises aqui apresentadas são apenas uma parte de muitas possíveis.

Gee (idem) afirma que a validade da AD se baseia em quatro elementos: *convergência, concordância, cobertura e detalhes linguísticos*. 1) A *convergência* ocorre quando as questões de análise oferecem respostas compatíveis e convincentes para muitas ou todas as *tools*. 2) Ao responder à algumas, ou todas as 27 perguntas das ferramentas, deve haver *concordância* nas respostas, principalmente pelos usuários sociais da língua, ou seja, os "membros" dos Discursos. 3) A análise é mais válida, terá *cobertura*, quando puder ser aplicada a tipos de dados relacionados. Ou seja, ser capaz de entender o que aconteceu antes e depois da situação que está sendo analisada, assim como ser capaz de prever os tipos de coisas que podem acontecer em situações relacionadas. 4) Quanto mais ligada aos *detalhes linguísticos* estruturais, mais válida é a análise. Isso porque quem realiza a análise é capaz de argumentar que as funções comunicativas que estão sendo descobertas na análise estão ligadas a dispositivos gramaticais que podem e servem a essas funções, de acordo com os julgamentos de falantes com expertise nas línguas sociais envolvidas e nas análises de linguistas.

Esses fatores expressam a validade da análise, pois para Gee (2011) é altamente improvável que muitas respostas para 27 perguntas diferentes, sob as perspectivas de diferentes observadores, e os julgamentos de falantes com expertise e/ou linguistas irá convergir a menos que haja uma boa razão para confiar na análise.

Sendo assim, e lembrando mais uma vez que interpretação depende de vários fatores, as análises aqui realizadas não esgotam possibilidades futuras. O importante para esta pesquisa é que todas as examinações sobre o material empírico foram feitas com base nos mesmos, de modo a esmiuçá-los ao máximo, e em diálogo com preceitos da Linguística Aplicada contemporânea (e com o orientador da tese). Além disso, enfatizo o caráter interpretativo de cada uma das afirmações feitas ao longo deste capítulo.

Mesmo assim, achei que seria interessante construir um diálogo entre as análises aqui apresentadas e minhas próprias experiências enquanto professora com formação em EMI. Por isso, no próximo capítulo trago uma apreciação

autoetnográfica sobre tal formação, o que também contribui para o que expus até o momento sobre o material analisado.

## 5 RELATO AUTOETNOGRÁFICO

A escolha pelo tema desta pesquisa, *English Medium of Instruction (EMI) em contextos online: uma análise de materiais utilizados na formação de professores/as*; ocorreu muito devido a minha experiência profissional e pessoal como aluna professora em um curso de formação online. Por isso, imaginei que poderia somar aos relatos e análises anteriores dos materiais de formação, o meu relato pessoal, como participante, por intermédio da autoetnografia posterior.

Para esclarecer o significado do termo *autoetnografia*, aproprio-me da definição de Reed-Danahay (1997), que explica que *grafia* se refere ao foco no processo de pesquisa, *etno* enfatiza a cultura e *auto* preocupa-se com o eu (apud BELL et al., 2020)

A autoetnografia como metodologia busca analisar as experiências de aprendizagem, uso e ensino de línguas, bem como pesquisas práticas sobre o tema. Desde o final dos anos 1990, a autoetnografia vem se estabelecendo como uma metodologia de pesquisa qualitativa linguística. Isso se deu muito devido ao crescimento no interesse de pesquisas sobre identidades por parte da Linguística Aplicada (YAZAN; CANAGARAJAH; JAIN, 2021)

Mais especificamente na área de ensino de língua estrangeira, Yazan et al. (2021) afirmam que o uso da autoetnografia pode ser um meio de explorar a complexa construção da identidade transnacional de alunos e professores. Isso acontece mediante negociação, apropriação e representação de identidades, assim como o uso da linguagem de maneiras inovadoras e criativas. As experiências dos envolvidos também refletem na relação resultante entre identidade e uso ou prática da língua.

A autoetnografia torna a experiência uma fonte de conhecimento, libertação e poder. Pode ser interpretada como “metodologia de resistência e solidariedade, para a grande maioria de nós que somos considerados sujeitos neoliberais inconformados e inadequados”<sup>81</sup> (BELL et al., 2020).

---

<sup>81</sup> “(...) *methodologies of resistance and solidarity, for the vast majority of us who are considered nonconforming and inadequate neoliberal subjects*”.

Spry (2001, p. 708) define a autoetnografia como um “gênero de pesquisa e escrita, que se concentra nas interações que ocorrem entre o eu, o outro e os contextos da pesquisa etnográfica”<sup>82</sup>. Os estilos de escrita utilizados são os auto narrativos e a análise das próprias experiências como forma de explorar questões críticas particulares nas quais estão situados.

O pesquisador autoetnográfico negocia, se apropria e representa identidades, ao utilizar a linguagem de maneira inovadora e criativa. Suas experiências envolvem intenso trabalho de identidade e intrincada relação entre identidade e uso ou prática da linguagem (idem). O objetivo metodológico da autoetnografia é:

resistir aos binários, entender a relação entre o individual e o cultural e tornar o pessoal político, corresponde à necessidade de pesquisa de explorar as identidades, práticas e pedagogias dos transnacionais à medida que transcendem as fronteiras físicas e ideológicas e atravessar fronteiras<sup>83</sup> (YAZAN, CANAGARAJAH, JAIN, 2021, p. 06).

Na autoetnografia linguística, os espaços e experiências transnacionais são valorizados. Isso ocorre, pois indivíduos transnacionais contam com repertórios linguísticos e recursos semióticos, e esses repertórios e recursos evoluem por meio da exposição e interação com diversas comunidades discursivas etnolinguísticas (YAZAN; CANAGARAJAH; JAIN, 2021).

A escrita de uma tese de doutorado é sempre algo muito pessoal e, muitas vezes, solitário. A escolha do tema, a pesquisa, a orientação, geralmente ocorrem por afinidade, interesses mútuos e conveniência. Neste momento, a agência do pesquisador é colocada em primeiro plano, pois ele detém o poder autoral de recontar e analisar suas próprias histórias, onde seu “eu” é ativo,

---

<sup>82</sup> *“Autoethnography, as research and a writing genre, embodies a critique of positivist methodologies by focusing on the interactional textures occurring between self, other, and contexts in ethnographic research”.*

<sup>83</sup> *“(...) to resist binaries, to understand the relationship between the individual and the cultural, and to make the personal political, corresponds with the research need to explore transnationals’ identities, practices, and pedagogies as they transcend physical and ideological borders and traverse borderlands”.*

legítimo e um gerador de conhecimento (idem). É partindo desta identidade que escrevo este relato autoetnográfico, que apesar de breve, busca trazer um olhar ao mesmo tempo prático e reflexivo sobre minha experiência enquanto usuária de uma das plataformas analisadas nesta tese.

## 5.1 CONHECENDO O CURSO E A PLATAFORMA

Como já compartilhado anteriormente na Introdução desta tese, minha história transnacional começou cedo, graças a convivência com grupos linguísticos e culturais diversos, com os quais me identificava desde criança. E isso acabou refletindo na minha identidade e minha escolha profissional como professora de inglês e autora de material didático.

Quando finalizei o Mestrado, em 2017, minha vontade sempre foi de não esperar muito para continuar meus estudos e iniciar o Doutorado. Eu precisava de um tema, algo que fosse diferente do abordado no Mestrado, que me estimulasse e desse fôlego para mais quatro anos de pesquisa.

Na época falava-se cada vez mais em EMI, li muitos artigos, participei de seminários e palestras na universidade. Pouco tempo antes, em 2016, a UFPR tinha oferecido, em parceria com a Oxford University, um *workshop* de formação em EMI, voltado para professores internos e externos. Desejei participar desta formação, que seria ofertada pela primeira vez no Brasil. No entanto, o custo para fazer parte do curso era alto, £820,00 por aluno, o que tornou minha participação inviável. Assim, meu primeiro contato com uma formação EMI me mostrou que na prática o EMI não era tão democrático e inclusivo como muitos afirmavam.

Um tempo depois, recebi a indicação de um curso *online* de formação para professores que gostariam de trabalhar com EMI. Uma formação gratuita desenvolvida pela Southampton University, em parceria com a plataforma de educação digital Future Learn. A Future Learn é uma plataforma inglesa de tecnologia educacional com sede em Londres, fundada pela Open University e Seek Limited. A plataforma oferece cursos gratuitos e pagos em diversas áreas do conhecimento como: Gestão de negócios, Saúde e Medicina, Ensino,

Tecnologia e TI, Psicologia e saúde mental e Ciências, Engenharia e Matemática<sup>84</sup>.

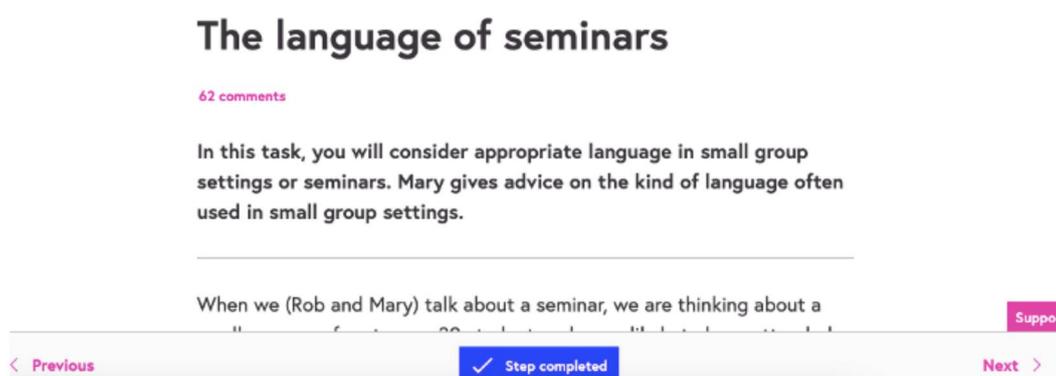
Minha participação no curso ocorreu entre setembro e outubro de 2018, e ao longo de quatro semanas realizei as leituras, assisti aos vídeos e interagi com outros participantes e com os professores nos fóruns.

Como mencionado, o tempo de duração do curso foi de 4 semanas. Não há a possibilidade de fazê-lo em menos tempo, pois os conteúdos são liberados de acordo com a semana. A plataforma sugere uma dedicação semanal de 4 horas para a realização das atividades. De fato, atestei que menos que isso é insuficiente.

É necessário fazer uma inscrição e o curso ocorre algumas vezes por ano. A versão gratuita dá ao aluno acesso aos materiais durante a duração da formação e a um certificado ao completar o curso. Para acesso após este período, há a versão paga de U\$27,99 por mês, que dá acesso a todos os cursos ofertados na plataforma.

Conforme a progressão do aluno no curso, outras atividades e conteúdos são liberados. A plataforma é bem organizada, mostra as atividades realizadas e marca o progresso do aluno assim como as atividades que faltam ser feitas. Ao terminar a leitura de um artigo, vídeo ou interação no fórum, o participante marca esta atividade como feita e parte para a próxima etapa. Essa possibilidade é muito prática, pois evita que algumas atividades sejam esquecidas.

FIGURA 43 – CONTROLE DE ATIVIDADE



FONTE: FUTURE LEARN

<sup>84</sup> Disponível em: < <https://www.futurelearn.com> >. Acesso em 2 set. 2023.

Os quatro módulos são organizados em cinco seções, cada uma dividida em três subseções. Cada módulo inicia com apresentação do tema a ser abordado, seguido por vídeos, discussões nos fóruns, artigos, enquetes e questionários. Ao fim de cada módulo há a seção *Applying your learning*, que serve como momento de reflexão e autoavaliação. Os conteúdos das aulas e os resultados esperados podem ser observados na TABELA 11.

TABELA 11 - RESULTADOS DE APRENDIZAGEM E CONTEÚDO DO CURSO

LEARNING OUTCOMES	SYLLABUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explore aspects of research and practice in contemporary EMI across the world.</li> <li>• Develop confidence in using English as a medium of instruction and become part of a community of practice in EMI.</li> <li>• Compare the different contexts of use for EMI and reflect upon how this understanding fits with your own teaching context.</li> <li>• Identify challenges in facilitating effective intercultural communication in a variety of contexts (lectures, seminars, writing etc) and explore how these may be addressed.</li> <li>• Explore the role of the voice in effective intercultural communication.</li> <li>• Identify appropriate language to facilitate effective communication in English and discuss the role of language in intercultural communication.</li> <li>• Investigate how to promote successful communication in educational interactions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What is EMI?</li> <li>• Different contexts of EMI use and different interpretations/meanings of the term including internationalisation 'at home'.</li> <li>• Latest research findings and discussions about how ELF research has influenced EMI.</li> <li>• The role of language in effective intercultural communication</li> <li>• Useful language for presenting ideas in English (e.g., signposting language).</li> <li>• The use of the voice in effective intercultural communication, e.g., clarity, speed of delivery, intonation etc.</li> <li>• How far is accuracy in language important?</li> <li>• Issues and challenges in lecturing for a multilingual and multicultural audience.</li> <li>• Facilitating and managing effective communication in small groups or seminars.</li> <li>• Recognising cultural differences in the international classroom and avoiding stereotypes.</li> <li>• Practical tips for addressing intercultural challenges.</li> </ul>

FONTE: FUTURE LEARN

A seguir, relatarei minha experiência ao longo dessas quatro semanas de curso.

### 5.1.1 Primeira semana

Iniciei o curso *English as a Medium of Instruction for Academics* na primeira semana sem saber o que esperar daquela formação. Minha primeira impressão foi positiva; de fato, os vídeos e questões levantadas pelos professores levavam a reflexões importantes sobre um tema sobre o qual eu ainda pouco sabia. Os temas da primeira semana podem ser observados na tabela abaixo:

TABELA 12 - CONTEÚDOS SEMANA 1

<b>WEEK 1 - Introduction to English as a medium of instruction (EMI)</b>	
1.1	What is EMI?
1.2	Welcome to the course
1.3	Join our online community
1.4	What is EMI?
1.5	Defining EMI

FONTE: FUTURE LEARN

A equipe responsável preocupou-se em abordar questões básicas, porém importantes para pessoas que tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema. Havia a atenção em saber de onde esses sujeitos participantes estavam falando, e quais suas experiências tanto com a língua inglesa, quanto com a prática de ensino.

Percebi que havia cuidado por parte dos professores que conduziam o curso com a inteligibilidade. Ambos os professores, buscavam se expressar de forma clara, sem ser condescendentes, pois sabiam que a audiência era composta por pessoas de níveis de conhecimentos linguísticos diversos. Isso, aliás, era um dos tópicos que eles insistiam ao longo da formação: a preocupação com o nível de compreensão em língua inglesa tanto dos professores que ministrarão aulas em EMI quanto dos alunos que participarão dessas aulas. Por isso, alguns temas trabalhados no curso foram: *How important is language accuracy in EMI teaching?; Should you speak like a native speaker of English?; What if students' English is better than mine?*

Ao abordar a questão *How important is language accuracy in EMI teaching?*, o material apresenta um artigo e uma discussão sobre a importância de usar um inglês preciso e gramaticalmente perfeito na sala de aula da EMI. Nesta discussão, o professor afirma que os termos “preciso” e “erro” raramente são usados nas pesquisas relacionadas a comunicação. Ao contrário, tais ideias estão mais relacionadas a julgamentos sociais da língua e dos falantes do que com o seu uso real.

Na discussão, o professor afirma que a comunicação é um processo complexo e sempre negociado, e que a língua varia de acordo com o contexto devido à forma como as pessoas se comunicam. Afinal, como disse Canagarajah (2007), a língua inglesa, assim como qualquer língua, é uma língua em formação, e assim, os falantes possuem competências diferentes que convergem no ato da comunicação.

Trago também para discussão, a questão *Should you speak like a native speaker of English?*. Esta, com certeza, é uma das preocupações centrais, não só do professor de EMI, mas de qualquer falante.

Em outro artigo, o docente aponta alguns conceitos, iniciando com o significado de *native speaker*, que para ele é um rótulo para um tipo de inglês, que na verdade esconde as diversas maneiras pelas quais os falantes nativos de inglês se comunicam entre culturas, contextos, regiões e grupos demográficos. Para o professor, que é um falante nativo britânico, nem sempre ser nativo é algo vantajoso. Ele cita um artigo da BBC, que menciona que falantes nativos de inglês são frequentemente criticados por serem difíceis de entender em ambientes internacionais.

No que diz respeito ao inglês utilizado no EMI, a comunicação deve ocorrer de forma que ajude a desenvolver a consciência comunicativa dos alunos em um contexto acadêmico.

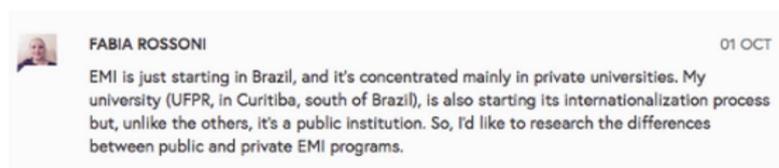
A terceira questão, *What if students' English is better than mine?* é das mais interessantes, pois além de trazer questões relacionadas a língua, apresenta questões ligadas a aspectos emocionais e identitários. Esta questão é abordada em um vídeo apresentado pela Dra. Kristina Hultgren. Para ela, esse receio é uma preocupação válida. Porém, sugere que já no início da aula o professor pode reconhecer esse fato e dizer que todos, ou a maioria, usa o inglês como língua não nativa. E certificar-se de que ninguém se sinta ansioso. Às vezes,

pode ser necessário que o professor adapte suas estratégias pedagógicas para facilitar a participação e interação dos alunos.

Toda semana de curso iniciava com uma discussão sobre o que seria abordado naquela semana específica, na seção *What do you hope to learn this week?* Nesta primeira semana, alguns dos temas foram a definição de EMI, EMI no mundo, globalização e inglês como *língua franca*. Aliás, na seção que aborda inglês como *língua franca*, o vídeo apresentado mostra uma fala da pesquisadora Jennifer Jenkins, um dos maiores nomes da pesquisa de ELF. Na época que fiz o curso eu não a conhecia e me surpreendi com sua participação revendo o curso para escrita desta tese.

Em uma das primeiras aulas, participei de uma discussão sobre EMI no mundo. Foi perguntado aos participantes qual era o panorama do EMI em nossos países de origem. Essas interações eram muito positivas não só para conhecer a realidade de outros participantes de países distantes como Índia e China, mas também para interagir com os professores, como podemos ver na imagem abaixo.

FIGURA 44 – PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM



FONTE: FUTURE LEARN

Essas interações foram um exemplo prático do que disse Yazan et al. (2021), de que os sujeitos transnacionais dispõem de seus repertórios linguísticos e recursos semióticos para se engajar em seu trabalho identitário. Por consequência, esses repertórios e recursos evoluem por meio da exposição e interação com diversas comunidades discursivas etnolinguísticas, dentre eles, os fóruns de discussão.

Toda semana terminava com a seção *EMI in action: applying your learning*, onde os alunos realizam uma discussão sobre o conteúdo da semana, respondem *quizzes* e têm acesso a referências para leituras complementares. Foi por meio dessas sugestões de leitura que conheci alguns autores conhecidos, como Dearden e Dafouz.

### 5.1.2 Segunda semana

O foco da segunda semana foi o uso da língua. No início imaginei que não teria muitas novidades para mim, por ser professora de inglês há muitos anos. Assim, conseguiria fazer todas as atividades em pouco tempo. Porém, me surpreendi ao perceber que muitos dos conceitos que eu tinha sobre ELF, inteligibilidade, estavam equivocados. Sobre isso gostaria de enfatizar os módulos sobre: *language to structure your lecture; improving intelligibility when speaking; altering language to improve intelligibility*. O conteúdo programático da segunda semana está apresentado na tabela a seguir.

TABELA 13 - CONTEÚDOS SEMANA 2

WEEK 2 – Focus on language	
2.1	Introduction to week 2
2.2	Language use in the EMI classroom
2.3	The voice and language
2.4	Useful advice for EMI practitioners
2.5	EMI in action: applying your learning

FONTE: FUTURE LEARN

Nesta semana cujo tema foi sobre língua em si, estrutura, recursos, voz, pronúncia; também foi abordado o tema *native speaker*. Sobre isso, em um dos módulos (2.10), o professor diz:

Internacionalmente, o 'falante nativo de inglês' é frequentemente usado em marketing e educação, e geralmente se refere a certas nacionalidades (geralmente EUA ou Reino Unido) e grupos étnicos (predominantemente brancos) com alto status social (geralmente associados a indivíduos bem-sucedidos nos negócios, artes ou educação). As pessoas às vezes veem esses falantes nativos de inglês promovidos como os falantes ideais de inglês (...)<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> “*Internationally, the ‘native speaker of English’ is often used in marketing and education, and it typically refers to certain nationalities (often US or UK) and ethnic groups (predominantly white) with high social status (often associated with successful individuals in business, the arts or education). People sometimes see these promoted native English speakers as the ideal speakers of English (...)*”.

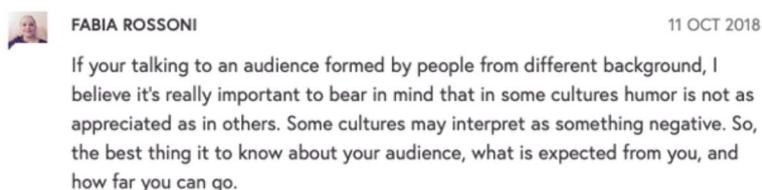
Disponível em: < <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics/4/steps/408569>> Acesso em 20 jul. 2023.

Esta passagem me chama atenção, pois o autor fala no artigo, de uma forma a defender que os falantes nativos *não* devem ser um padrão. Porém, ao longo do curso, ocorre justamente o contrário. Quem apresenta os vídeos, todos os 24 vídeos disponíveis neste curso, são justamente falantes nativos. Não só nativos, mas nativos estereotipados: oriundos do Reino Unido e brancos. O único momento que o material mostra não nativos ocorre na primeira semana (1.7), em um vídeo cujo tema é *EMI around the world*. O vídeo mostra alguns pesquisadores de ELF da Universidade de Southampton.

Eu acredito que a participação de pesquisadores não nativos nos vídeos enriqueceria muito o curso. Pois nós como alunos, falantes não nativos, poderíamos ver na prática como de fato o EMI, e principalmente a ELF acontecem. E veríamos nossas identidades representadas na participação desses profissionais.

Em outro momento, após um vídeo da professora titular do curso sobre o uso de outras línguas na sala de aula de EMI e interculturalidade, fomos convidados a responder no fórum a seguinte pergunta: *What might be the problems with trying to use humour in the EMI classroom?* Minha resposta foi a seguinte:

FIGURA 45 – PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 2



FONTE: FUTURE LEARN

Foi a segunda vez que a professora comentava em um post meu, e confesso que essa “troca” me motivou a participar mais. Do início ao fim do curso, eu fiz 54 postagens nos fóruns de discussão, sem contar as respostas a outros participantes.

Considero essa interação com os professores e outros participantes, um dos diferenciais do curso da Future Learn. E olhando em retrospectiva, comparando com os outros cursos analisados nesta tese, este ainda é o único a oferecer esta ferramenta. Esse caráter interacional traz consigo a potencialidade

de fazer aquilo que Yazan et al. (2021) discutem sobre a autoetnografia em espaços diversos, que é explorar aspectos interculturais e identitários. Durante a realização do curso, eu não havia atentado para essas possibilidades, mesmo assim, minha motivação e desejo em participar mais mostram, para mim, que interações interculturais são um fator crucial para o EMI em si, e, portanto, também para a formação docente nessa área.

### 5.1.3 Terceira semana

Ao iniciar a terceira semana de curso, observei que o foco seria dado às aulas de EMI propriamente ditas; como planejar, conduzir, usar apresentações de *slides* etc., como podemos observar na TABELA 14.

TABELA 14 - CONTEÚDOS SEMANA 3

<b>WEEK 3 - Focus on lecture</b>	
3.1	Introduction to week 3
3.2	Lecturing through EMI
3.3	EMI: using presentation slides
3.4	Clarity in lecturing style
3.5	EMI in action: applying your learning

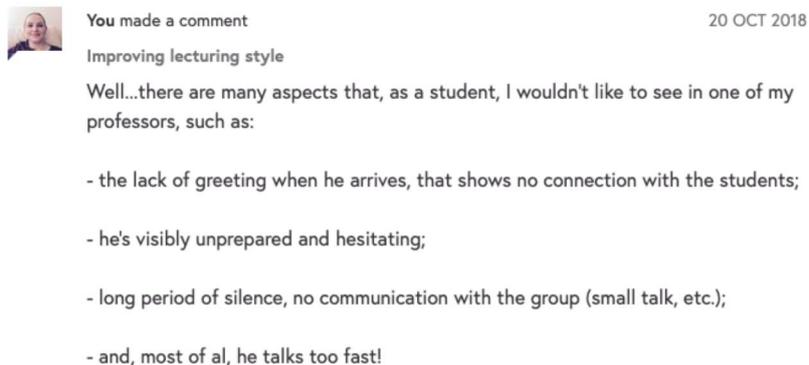
FONTES: FUTURE LEARN

Na seção *lecturing through EMI* devíamos assistir um vídeo que apresentava uma aula encenada sobre direito autoral. O vídeo mostra a representação de um professor que chega à aula sem introdução, despreparado e com pouca movimentação corporal. Não há interação inicial com os alunos, nem qualquer *small talk*. Mas o que me chama mais atenção, novamente, é o fato desse professor ser falante nativo, britânico e branco.

Este momento do curso, devido ao tema abordado (linguagem corporal, diferenças culturais, estilos de palestra), seria perfeito para apresentar um vídeo conduzido por um professor não nativo, ou não caucasiano, pois esses têm muito para falar sobre diferenças culturais, pois ocupam espaços sociais muitas vezes menos privilegiados. Na época, minha resposta para a questão de discussão,

*what might he do differently in order to help students in an EMI setting to follow his lecture?*, foi a seguinte:

FIGURA 46 – PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 3



FONTE: FUTURE LEARN

Foi nesta semana que conheci melhor a plataforma *Slideshare*, na aula sobre como utilizar apresentações nas aulas, cuja tarefa era acessar o *site* citado, selecionar alguns *slides* de apresentação e, em seguida, comentar no fórum como este *slide* poderia ser adaptado para uma aula de EMI.

A pergunta que fechava esse módulo era *How do you cope with varying levels of English?*, uma preocupação autêntica, que eu percebi que preocupava muitos dos participantes dos fóruns, e a mim também.

Como os anteriores, este módulo termina com um vídeo e discussão sobre os aprendizados da semana. Neste módulo, minha participação foi menor que a anterior, mesmo assim considero que participei ativamente dos módulos durante todo o curso.

#### 5.1.4 Quarta semana

O foco da quarta e última semana do curso *English as a Medium of Instruction for Academics* foi comunicação intercultural. Isso ocorreu com vídeo de apresentação da professora que, novamente, poderia ser um falante não nativo, por se tratar de “comunicação intercultural”. Mas nesse estágio, eu já estava acostumada com sempre os mesmos rostos e vozes dos falantes nativos,

brancos e britânicos. Na época do curso, confesso que isso não me incomodou tanto quanto agora, revendo os materiais para a escrita dessa tese.

Os conteúdos da última semana foram:

TABELA 15 - CONTEÚDOS SEMANA 4

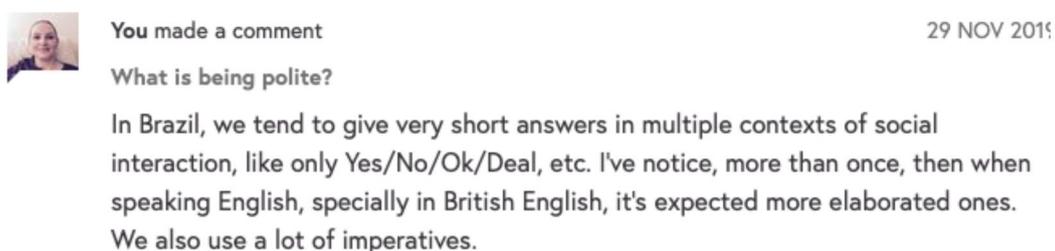
WEEK 4 - Focus on intercultural communication	
4.1	Introduction to week 4
4.2	Communication in seminars or small groups
4.3	Managing EMI environments across cultures
4.4	EMI in action: applying your learning
4.5	Goodbye!

FONTE: FUTURE LEARN

Neste módulo, há uma série de listas de vocabulário, cujo sentido se perde ao longo das aulas. Eu, pessoalmente, não acho que sejam úteis, pois não podemos prever o contexto e os temas levantados em interações reais de fala. Então, as vejo apenas como uma sugestão de vocabulário, assim como outros.

Foi abordado o tópico sobre linguagem direta e indireta, que pode ser visto por algumas culturas como linguagem rude. Respondendo à pergunta do fórum *What is being polite?*, minha resposta foi:

FIGURA 47 – PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 4



FONTE: FUTURE LEARN

Gostaria de chamar atenção para a resposta de uma participante, focando na linguagem de sala de aula. Para ela é necessário que haja uma linguagem mais formal ao interagir com alunos:

## FIGURA 48 – PARTICIPAÇÃO DO FÓRUM 5

I prefer to use "could you..." and "please" when I ask my students to do something.

FONTE: FUTURE LEARN

Este módulo focava muito em gerenciamento de sala de aula (*classroom management*), principalmente no que diz respeito à promoção de comunicação e comunicação intercultural. Na atividade 4.11, é apresentado um vídeo em que o professor fala sobre evitar estereótipos e estar preparado para essas situações.

## FIGURA 49 – PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM 6



FABIA ROSSONI

1 second

Great video with good insights about culture, appearance and stereotypes. As people say "never judge a book by its cover"

FONTE: FUTURE LEARN

A discussão realizada sobre comunicação intercultural trouxe ao debate temas importantes. Ao longo dessa semana, temas pertinentes foram abordados, como *EMI, culture and communication; creating classroom guidelines; avoiding stereotypes and being prepared; approaching and deconstructing stereotypes*.

A Future Learn tinha a preocupação de abordar questões culturais como sendo algo complexo e que deve ser respeitado. Ao longo das semanas de curso, o aluno-professor é incentivado a considerar o *background* cultural dos alunos, num ambiente que tende a ser multilíngue e multiétnico. E mesmo que não seja o caso, é importante que os alunos aprendem a entender, conviver e respeitar outras culturas e grupos étnicos que poderão conviver no futuro. De acordo com os professores responsáveis, se os professores e alunos tiverem formações e culturas mistas, pode ser útil discutir abertamente esses aspectos da educação e da aprendizagem.

Na atividade seguinte, ainda sobre interculturalidade, sugere-se assistir um vídeo acessado por um link, cujo título é *What kind of Asian are you?* O vídeo, feito em tom de comédia, mostra a interação entre um homem branco (americano) e uma mulher com características asiáticas, também americana.

O homem não entende como ela pode ser tão americana quanto ele, devido às suas crenças estereotipadas. Isto é um problema relacionado à identidade e estereótipos que os brancos podem ter dos asiáticos (KUBOTA, 1999), mas que também aparecem em outras culturas. É similar a sensação que eu já senti em outros países ao dizer ser brasileira, pois meu fenótipo não corresponde à visão estereotipada que os estrangeiros têm dos brasileiros.

No último vídeo, os professores responsáveis pela formação, levantam a discussão sobre o futuro do EMI e o curso finaliza com um questionário sobre todo o conteúdo e mais sugestões de leitura.

## 5.2 Uma reflexão sobre o curso

De todos os módulos, os que mais me chamaram atenção foram o da semana 2 (*Focus on language*) e semana 4 (*Focus on intercultural communication*). São dois temas que sempre me chamaram atenção, e confesso que aprendi muitas coisas graças a este curso, incluindo língua e estrutura nas aulas de EMI, *sites* sobre linguagem acadêmica, gerenciamento de comunicação, dinâmicas de grupo em seminários, como criar diretrizes para a sala de aula e como desconstruir estereótipos, para citar alguns.

Gostaria de salientar como pontos positivos do curso o fato de ser promovido por uma instituição conhecida (*University of Southampton*), vídeos e aulas conduzidos por profissionais renomados e com conhecimento do tema (Jennifer Jenkins), plataforma organizada e fácil de usar, *feedback* das atividades, interação com professores e participantes de origens multiculturais.

O curso utiliza grande diversidade de materiais multimodais, variando em forma e gêneros, um princípio considerado por Banega e Busleimán (2021) como algo muito importante em materiais didáticos. Pois, os mesmos afirmam que os materiais para a instrução do EMI devem fornecer possibilidades de adaptação variada e de serem empregadas de acordo com suas necessidades em relação aos objetivos do curso. O que de fato acontece neste curso.

Porém, o curso perde em alguns pontos como curto tempo entre o fim do curso e o cancelamento de acesso a plataforma e, principalmente, a falta de diversidade cultural dos professores/apresentadores convidados nos vídeos.

Quanto a divisão dos materiais entre foco pedagógico e linguístico, acredito que houve um balanço entre os dois, o que é muito necessário e nem sempre disponível em outros cursos. Ambos os contextos foram trabalhados, exemplificados e discutidos, sempre com a colaboração dos participantes do curso, o que enriquecia muito a experiência.

O curso possui muitos vídeos; acredito que alguns deles, principalmente os que abordam teoria, poderiam ser substituídos por exemplos reais e práticos das situações apresentadas em teoria, principalmente as práticas pedagógicas deveriam ser exemplificadas.

Inclusive, alguns desses vídeos deveriam mostrar falantes não nativos em situações reais de sala de aula. Como os participantes do curso são, em sua grande maioria, falantes não nativos, o fato de ver alguns profissionais com essas características, seria muito positivo para reforçar a identidade e a cultura desses participantes.

O que pude observar ao participar dessa formação, com alunos do mundo todo foi que, assim como relatou Yazan et al. (2021), “indivíduos transnacionais desafiam e problematizam construções como “casa x exterior”, “aqui x lá” e “nós x eles”, que se tornam fonte de reflexão profunda e trabalho de identidade durante o uso e os encontros cotidianos da linguagem”<sup>86</sup>. E isso é possível de se observar nas postagens e interações nos fóruns; é comum os participantes partirem do ponto de seus lugares de fala para comparar com outras situações.

Como na autoetnografia o eu torna-se objeto de investigação crítica, e uma narrativa reflexiva e contínua se desenrola ao discernir vozes, utilizei de minhas vivências num passado recente para compartilhar minhas experiências.

Ao me colocar na posição de professora e realizar o curso mais uma vez, pude perceber como mudei como profissional desde a primeira vez que realizei a formação em 2018. Era um mundo diferente, pré pandemia, onde as limitações que surgiriam um ano e meio depois só faziam parte da ficção.

O EMI era algo novo para mim e eu estava em busca de um tema, uma ideia para o Doutorado. Sem dúvida o que aprendi então com o curso, serviu

---

<sup>86</sup> “Transnationals challenge and problematize such constructs as “home vs. abroad,” “here vs. there,” and “us vs. them, which become the source of deep reflection and identity work during everyday language use and encounters”.

como base para o que viria depois, as leituras, seminários, a escolha do tema do Doutorado e escrita do pré-projeto.

Essa reflexão autoetnográfica posterior me ensinou a olhar para algo realizado no passado como uma espectadora participante das ações, que tem papel importante na realização das tarefas, e um certo distanciamento para poder julgar o que foi realizado.

Espero com isso, ter acrescentado à discussão sobre a análise de dados, da seção anterior.

## 6 CONCLUSÃO

Meu objetivo com esta pesquisa de doutorado foi analisar materiais utilizados por universidades e centros educacionais em cursos *online* com o intuito de preparar docentes para ministrarem suas disciplinas em inglês como meio de instrução.

Depois de muitas pesquisas e procura por instituições que ofertassem formações EMI *online*, selecionei 7 instituições e materiais de países diferentes. Essas instituições foram: USP, CEFET/MG, Future Learn (Reino Unido), Universidade de Maastricht (Holanda), Freiburg Universität (Alemanha), National Taiwan University (Taiwan) e China Medical University (China).

Para situar esta tese, o capítulo 1 abordou a contextualização e lacuna da pesquisa, objetivos e perguntas de pesquisa e organização da tese. No capítulo 2, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, iniciei tratando de um tema importante para o cenário do tema EMI: a globalização. Este tópico é de grande importância para o EMI; por isso o tema seguinte é globalização e língua, que trata de como esse movimento político e cultural afeta as línguas faladas, principalmente a língua inglesa, cuja expansão tem sido estudada por perspectivas como inglês como *língua franca* (LFE) e *World Englishes* (WE). Essa discussão foi seguida pela abordagem do conceito de erro ou inovação com relação à língua.

Ainda neste capítulo, iniciei o diálogo sobre internacionalização e EMI, definindo e exemplificando os termos, para depois abordar o assunto no contexto nacional, com internacionalização e EMI no Brasil, seguido por EMI em contextos multiculturais. Em se tratando de língua, é importante abordar o tema sobre nível linguístico para EMI, crenças, atitudes e identidades de EMI, materiais e aulas *online*, formação de professores e materiais para essas formações. Finalizo este capítulo fazendo uma breve consideração sobre a literatura.

No capítulo 3, apresentei a metodologia utilizada nesta pesquisa, como a geração e a descrição do material empírico, onde falo como ocorreu a escolha das instituições e dos materiais. Finalizei o capítulo da Metodologia discorrendo sobre os procedimentos de análise desta tese, que ocorreu em duas fases. Na primeira, utilizei da teoria e método de Análise do Discurso propostos por Gee (2011), e na segunda parte da análise em forma de relato autoetnográfico.

O capítulo 4, Análise discursiva de dados, é onde ocorre a análise e discussão dos materiais apresentados no capítulo anterior. Iniciei o capítulo apresentando a Análise do Discurso de Gee (2011, 2014), teoria escolhida para compreender como questões conceituais, identitárias, metodológicas e ideológicas se fazem presentes nos materiais. Mais especificamente, me detive a apropriar-me de algumas das principais ferramentas propostas por Gee para tal análise, buscando responder as perguntas de pesquisa aqui propostas com o auxílio delas.

Para isso, das 27 ferramentas de análise de Gee, 7 foram selecionadas para serem utilizadas neste estudo: *intonation tool*, *frame problem tool*, *activities building tool*, *identities building tool*, *intertextuality tool*, *figure worlds tool*, *big “D” discourse tool*. Cada uma aborda diferentes aspectos dos enunciados discursivos, como questões identitárias, de atividades, estruturais, entonação e outras.

Com o auxílio dessas *tools*, foi possível analisar o tipo de atividades apresentadas pelos materiais, a abordagem com relação a identidades, o uso de intertextualidade nos materiais, aspectos culturais relacionados a comportamento, fala e entonação e leitura de imagens. Além disso, percebi a importância de os materiais possuírem tanto foco linguístico quanto didático-pedagógico. A interpretação dos materiais depende de muitos fatores, o caráter interpretativo das análises aqui realizadas não esgota outras possibilidades.

No capítulo 5, dividi com o leitor minha experiência como participante de um dos cursos analisados, por meio da autoetnografia, que busca analisar as experiências de aprendizagem, uso e ensino de línguas, bem como pesquisas práticas sobre o tema (BELL et al., 2020 e Yazan et al. 2021).

Ao participar do curso da Future Learn em 2018, conheci a plataforma de uma formação *online*, voltada ao EMI e disponível gratuitamente, com participantes de diversos países. Quando surgiu a ideia de analisar materiais de cursos *online* de formação em EMI, o curso da Future Learn foi o primeiro a ser colocado na lista, pois como ex participante, eu já conhecia o conteúdo, os professores, a plataforma e as ferramentas de ensino.

Participar de uma formação com indivíduos transnacionais foi uma experiência muito enriquecedora. Esses participantes transnacionais problematizam situações como “casa x exterior”, “aqui x lá” e “nós x eles”, que

se tornam fonte de reflexão profunda e trabalho de identidade (YAZAN et al., 2021).

Neste capítulo, que encerra este trabalho, me proponho a responder as perguntas de pesquisa de acordo com as análises que foram apresentadas. A partir destas respostas, exponho a tese que defendo a partir de minha pesquisa. Além disso, apresento também as limitações da pesquisa, sugestões para investigações futuras e contribuições práticas deste trabalho. Termino o capítulo, finalmente, apresentando os aprendizados pessoais que alcancei a partir do desenvolvimento e condução deste estudo.

## 6.1 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Retomando o objetivo desta pesquisa, de analisar materiais utilizados por universidades e centros educacionais em cursos *online* que visavam preparar alunos-professores para ministrarem suas disciplinas em língua inglesa, retomo também as perguntas que nortearam esta pesquisa:

- 1) Quem são os responsáveis pela concepção e criação dos materiais utilizados no treinamento de docentes para ministrar aulas em EMI?
- 2) Que pessoas são representadas nesses materiais?
- 3) Quais as concepções de língua presentes?
- 4) Há questões culturais representadas nesses materiais? Se sim, quais?
- 5) Quais as concepções de ensino disponíveis nos materiais?

Em seguida, veremos como estas perguntas foram respondidas ao longo da tese, tendo como base as teorias utilizadas e os materiais analisados.

### 6.1.1 Concepção e Criação dos Materiais

A grande maioria dos cursos (Future Learn, CEFET/MG, Maastricht e Freiburg) são produtos de uma criação coletiva, formada por profissionais experientes da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O curso

da USP foi concebido por um professor falante nativo e uma professora brasileira, com apoio da Cambridge University Press e Aucani Idiomas.

CEFET/MG utilizou um curso “pré-fabricado” da Ohio University. As universidades de Maastricht e Freiburg criaram o curso com base em seu corpo docente. Universidade de Maastricht compilou seu manual em colaboração com outras IES europeias, com apoio da Comissão da União Europeia. A Freiburg Universität também teve seu programa EMI financiado pelo governo no âmbito do Pacto pela Qualidade do Ensino, tendo como responsáveis, professores do departamento de línguas da própria universidade.

O Future Learn, por se tratar de uma grande plataforma de cursos *online*, e o curso EMI ligado à Universidade de Southampton, foi elaborado pelos professores desta instituição, Rob Baird e Mary Page, que também são os apresentadores do curso.

Com essas informações, podemos concluir que o único curso voltado exclusivamente para o público brasileiro foi o da USP, mesmo sendo concebido por um falante nativo de inglês em conjunto com uma docente brasileira. Os materiais do CEFET/Ohio e Future Learn são os únicos idealizados exclusivamente por falantes nativos, não coincidentemente EUA e Reino Unido. E os das Universidades de Maastricht e Freiburg contém materiais criados por falantes não nativos, assim como os vídeos das aulas dos professores asiáticos. Ou seja, os falantes não nativos, nesse caso, são maioria. Mesmo assim, questões relacionadas a entonação e identidades de docentes dos cursos mostram ainda haver uma tendência a olhar para falantes nativos como referências/modelos a serem almejados.

### 6.1.2 Pessoas Representadas nos Materiais

Mesmo nos materiais que não contam com apoio áudio visual (Maastricht e Freiburg), há uma clara divisão entre oriental e ocidental, norte e sul. Isso fica claro na análise do estudo de caso da FIGURA 34, onde dizem que alunos não-ocidentais ou não-europeus podem ter dificuldade de aprendizagem pelo sistema de ensino adotado pela instituição.

Os cursos que mais têm materiais áudio visuais, CEFET/Ohio e Future Learn, mostram em sua maioria sujeitos brancos, falantes nativos. As raras

vezes que mostraram sujeitos fora desse padrão estereotipado do nativo branco, foi estereotipando o não branco. Como podemos ver na FIGURA 32 (material da Ohio), onde o rapaz negro representa o não nativo, de terceiro mundo, sem recursos. A Future Learn mostra alguns alunos não ingleses em um dos vídeos, mas todos são alunos, nenhum é professor.

Sendo assim, todos os materiais, direta ou indiretamente, representam o falante nativo, branco, dos EUA ou Reino Unido, como falante ideal. E os não nativos são sempre alunos.

### 6.1.3 Concepções de Língua

Mesmo que seja partindo de um falante nativo, observei que existe maior tolerância com relação a variedades e muito se fala em ELF nos materiais, o que aponta para uma concepção mais plural sobre língua em geral e sobre a língua inglesa mais especificamente. Porém, senti falta de falantes não nativos nos mesmos materiais, o que parece refletir a ainda forte ideologia do falante nativo como falante ideal.

Seria muito proveitoso e positivo para os alunos que fizeram o curso da Future Learn e da Ohio, por exemplo, que alguns dos apresentadores fossem não nativos. Nisso, acho muito positivo os exemplos das aulas nos vídeos de Taiwan e China, pois ambos são apresentados em contextos reais. São aulas reais, ministradas por dois falantes não nativos, cuja boa proficiência pode ser exemplo para outros alunos. Mesmo assim, materiais como esses ainda podem ser repensados, de modo a evitar mais claramente ideologias que essencializem falantes orientais ou os coloque em comparação com falantes nativos brancos.

### 6.1.4 Questões Culturais

As questões culturais estão em todos os materiais. Seja um exemplo de como não-ocidentais não se adaptariam às aulas comunicativas (FIGURA 34), os alemães na reunião com o falante nativo de língua inglesa (FIGURA 32), o rapaz pobre e negro do país supostamente subdesenvolvido (FIGURA 35), entre outros exemplos.

Nos três casos acima, pudemos observar que as características culturais representadas foram estereotipadas e tratadas de modo superficial. A visão dos não ocidentais, disponível nesta atividade do Manual TAEC, mostra claramente a visão do colonizador, de que o “diferente” tem que se “adaptar” ao modo de ser ocidental, branco, do Hemisfério Norte. Chegando ao ponto de dizer que eles podem ter problemas de aprendizagem por terem personalidade mais introspectiva que os ocidentais.

Essa visão estereotipada se repete nas atividades representadas pelas FIGURA 32 e FIGURA 35. Por que os dois alemães deixaram o colega de lado? Por que o rapaz negro tem que ser de país supostamente subdesenvolvido e pobre? Essas são questões cuja simples existência nesses materiais, já indica a necessidade de mudança de comportamento com relação a fatores culturais estereotipados. Creio que seja importante começar a abordar questões culturais de forma mais profunda e contextualizada.

Questões culturais são importantes, e os responsáveis pelos desenvolvimentos dos materiais estão cientes disso, pois quase todos abordam o tema. A Future Learn dedica um módulo inteiro a isso. As universidades de Maastricht e Freiburg também abordam essas questões em atividades e *feedbacks*.

#### 6.1.5 Concepções de Ensino

Em cursos de EMI, é importante que seja abordado tanto o lado linguístico quanto o pedagógico, e nem todas as instituições possuem materiais assim, como pôde ser visto na TABELA 8, no capítulo 4 desta tese.

O curso da USP, por exemplo, mesmo levantando algumas questões e debates, foca suas aulas principalmente em atividades linguísticas. Por outro lado, os materiais do CEFET/MG, Future Learn e Maastricht focam a maioria de suas atividades em questões pedagógicas.

Por este motivo, acredito que deveriam ser inseridos mais conteúdos didáticos que contemplem práticas pedagógicas em todos os materiais cujo objetivo seja a formação docente em EMI. Até porque, muitos dos participantes de um curso de EMI não possuem qualquer formação pedagógica, visto que são

oriundos de outras áreas que não apenas as Licenciaturas, como Engenharias, Direito, Medicina e outras.

Além disso, tais materiais deveriam estar alinhados às pesquisas sobre identidade dos professores. Isso não deveria ocorrer apenas nos materiais de cursos *online*, foco desta tese, mas também todos os materiais utilizados em cursos que se propõem a formação em EMI.

Este estudo reforça a ideia de que os cursos devem ser elaborados com foco nos professores em seu contexto de formação específicos – inclusive considerando as configurações das IES (públicas e/ou privadas), os recursos, o perfil do corpo docente, e a realidade de aprendizagem de línguas no país e concepção de língua a ser seguida. Isso com o objetivo de realmente ajudar nos desafios dos professores.

Percebe-se que cursos e materiais didáticos “enlatados”, não dão conta da complexidade da realidade de certos países, como o Brasil.

#### 6.1.6 Considerações sobre as perguntas de pesquisa

Diante das respostas expostas acima, defendo neste trabalho a tese que os materiais didáticos utilizados nas formações *online* em EMI, devem ser reavaliados no que diz respeito ao exemplo de falante como sendo o nativo estereotipado: branco, cabelos e olhos claros, americano ou britânico. Esses materiais também devem evitar ideologias e comparações com falantes nativos brancos, assim como o estereótipo cultural. É necessário que os consumidores dos materiais didáticos se sintam representados, por isso a importância de trazer exemplos que contemplem pessoas de cores e etnias diferentes, com identidades alinhadas às pesquisas sobre o tema. Defendo também que materiais *online* para formação em EMI precisam tratar de forma equilibrada de conteúdos linguísticos e pedagógicos, o que já é uma realidade em alguns casos, mas nem sempre ocorre.

## 6.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Ao traçar os objetivos e hipóteses desta tese, era claro que em virtude de sua necessária delimitação causada pelo tempo para realização da pesquisa assim como seu escopo, não seria possível investigar alguns elementos relacionados à formação em EMI online. Por isso, limitou-se o número de instituições a serem analisadas, assim como a quantidade de materiais.

Durante a realização desta pesquisa, o acesso aos materiais da Freiburg Universität passou a ter acesso restrito apenas a membros da instituição. Diante disso, não tive acesso a todo o material, apenas aos arquivos que já tinha anteriormente. Mesmo assim, optei por manter o curso a ser analisado, pois ele continha aspectos que os outros não possuíam, como o selo de qualidade em formação EMI.

Mais ao fim da pesquisa, tive um problema parecido com o *website* do curso EMI da Universidade de Maastricht, que foi tirado do ar. Porém como o material do curso da instituição concentrava-se no Manual da TAEC, e eu já tinha acesso a ele em pdf, não fui prejudicada.

O fato de realizar meu relato autoetnográfico em retrospectiva, com uma “janela” de tempo de cinco anos, pode ser vista por alguns como algo limitante. Mesmo assim, achei que esse relato acrescentaria de forma positiva a esta tese. Por isso, revi o curso, muitas das atividades e vídeos, para comparar minhas impressões da primeira vez, em 2018, com as de agora.

## 6.3 CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS DA PESQUISA

Mesmo tratando-se de análise de materiais *online*, muitas das conclusões desta tese são válidas para materiais tradicionais de cursos presenciais. Ou seja, a importância de aliar conteúdo linguístico às práticas pedagógicas, ambos alinhados às questões de identidade. A prática de EMI também poderá se beneficiar com as descobertas, seja na prática em sala de aula, ou ao elaborar materiais didáticos.

De modo geral, afirmo mais uma vez que a principal contribuição prática desta pesquisa é a sugestão que os materiais didáticos utilizados nas formações *online* em EMI, devem ser reavaliadas para evitar ideologias e comparações com falantes nativos brancos, assim como o estereótipo cultural. É necessário que os

consumidores dos materiais didáticos se sintam representados, por isso a importância de utilizar pessoas de cores e etnias diferentes, com identidades alinhados às pesquisas sobre o tema. Também é importante atentar para um equilíbrio entre conteúdos linguísticos e pedagógicos, como também já colocado anteriormente.

#### 6.4 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Para futuras pesquisas relacionadas a este tema, com base nos achados levantados neste trabalho doutoral, alguns temas podem ser explorados, dentre os quais destaco:

- Pesquisas a respeito de identidades de agentes que usam materiais online para formação em EMI, tanto dos professores que ministram os cursos, quanto dos professores-alunos;
- Crenças e atitudes de docentes e discentes com relação ao falante nativo, ainda tão presente nos materiais;
- Pesquisas sobre cursos e materiais online desenvolvidos por falantes não nativos, para falantes não nativos.

#### 6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tinha uma pandemia no meio do caminho.

O caminho dessa jornada foi longo e tortuoso.

O tema de pesquisa mudou algumas vezes, pois no início, ainda no auge da pandemia, o convívio social era impossível e na ideia original desta tese eu precisaria observar aulas, conversar com professores e alunos. Tudo o que não era possível na época.

Esta mudança e necessidade por adaptações foi responsável pela escolha deste novo tema e, conseqüentemente, a maior descoberta desta pesquisa, que foi o trabalho do linguista James Paul Gee e sua visão sobre língua e Análise do Discurso. Esta Análise do Discurso baseada nos detalhes me fez olhar de forma diferente para os materiais analisados e os escritos por mim.

Analisar os materiais foi uma atividade muito enriquecedora para mim, um momento de reflexão importante pois a escrita de materiais didáticos e a

formação de professores são duas atividades que fazem parte da minha vida profissional quase que diariamente.

Assim, voltei meu olhar para a minha prática, e depois desta pesquisa, também tomarei mais cuidado ao escrever materiais ou preparar alguma formação de professores, para ter certeza de estar abordando os itens que muitas vezes não vi nos materiais das instituições aqui analisadas.

Mais do que nunca, a cultura e a identidade do professor devem ser levadas em consideração também em situações em que os professores têm origem em um mesmo país, principalmente um tão culturalmente diverso quanto o Brasil.

Essa diversidade cultural dentro de um mesmo país, com dimensões territoriais continentais e influências culturais das mais variadas, devem ser observadas no momento de escrita de materiais, formatação de cursos e formação de professores.

No meio do caminho tinha uma pandemia, mas ela nos trouxe transformações, descobertas e reestruturações pessoais e profissionais.

Enfim, vencemos.

## REFERÊNCIAS

- BANEGA, D. L., & BUSLEIMÁN. EMI materials in online initial English language teacher education. In D. Lasagabaster, A. Doiz (Eds.), **Language use in English-Medium Instruction at University: International Perspectives on Teacher Practice (1st ed.)**. Routledge. 2021.
- BARCELOS, A.M. Researching beliefs about SLA: a critical review. In Kalaja, P; Barcelos, A.M. (eds). **Beliefs about SLA. New Research Approaches**. Nova Iorque: Springer, 2003.
- BARCELOS, A.M. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In Kalaja, P; Barcelos, A.M (eds). **Beliefs about SLA. New Research Approaches**. New York: Springer, 2003 (b).
- BAUMVOL, L; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. **Echoes**, Florianópolis, 2016.
- BELL, D; CANHAM, H; DUTTA, U; FERNÁNDEZ, J. Retrospective Autoethnographies: A Call for Decolonial Imaginings for the New University. **Qualitative Inquiry**. Vol. 26(7) 849–859. 2020.
- BOCANEGRA-VALLE, A. University mission statements and the projection of internationalization in the European Higher Education Area (Oral presentation). **In 37th international AESLA conference**. Universidad de Valladolid. 2019.
- BOLTON, K; BACON-SHONE, J; BOTHA, W. EMI (English-medium instruction) across the Asian region. **World Englishes** 42:392–404. 2023.
- BORKOVIC, et. al. Students positioned as global citizens in Australian and New Zealand universities: A discourse analysis. **Higher Education Research & Development**. 2020.
- BLATTÈS, M. Policy Development for English-medium Instruction in French Universities. **European Journal of Language Policy** 10(1): 13–37. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITISH Council. **The Shape of Global Higher Education: International Comparisons with Europe**. 2019
- BRITISH Council. **Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions 2018 – 2019**. 2018.
- CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, 91, Focus Issue, 2007.

CANAGARAJAH, S. The plurilingual tradition and the English language in South Asia. **AILA Review**. 2009.

CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**: 39/1: 31–54. 2018.

COSTA, F. English medium instruction (EMI) teacher training courses in Europe. Ricognizioni. **Rivista di lingue, letteratura e culture moderne**, 4. 2015.

COSTA, F; COLEMAN, J. A survey of English-medium instruction in Italian higher education. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism** 16, p 3-19. 2012.

CZERNIAWSKI, G., GUBERMAN, A., MACPHAIL, A. The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. **European Journal of Teacher Education**, 40(1), 127–140. 2017.

de SWAAN, A. *Words of the World: The Global Language System*. Malden, MA: **Polity Press**. 2001.

DEARDEN, J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. **British Council**, 2015.

DEARDEN, J. The changing roles of EMI academics and English language specialists. In: Kırkgöz Y, Dikilitaş K (eds), **Key issues in English for Specific Purposes in Higher Education**. Springer International Publishing, pp. 323–338. 2018.

DEARDEN, J; MACARO, E. Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. 2016.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

de WIT, H. **Globalisation and Internationalisation of Higher Education**. RUSC v. 8, n. 2. Barcelona, 2011 (a).

de WIT, H. **Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions**. **International Higher Education**, n. 64, 2011 (b).

de WIT, H; et al. Internationalization of higher education. **European Union**, 2015.

DIMOVA, S. English language requirements for enrolment in EMI programs in higher education: A European case. **Journal of English for Academic Purposes** 47. 2020.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. To borrow or not to borrow: the use of English loanwords as slang on websites in Brazilian Portuguese. **English Today** 104, Vol. 26, No. 4. December 2010.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. Portuguese Only. **Critical Discourse Studies**. 2014.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; Globalization and the global spread of English: Concepts and implications for teacher education. In **English as a Lingua Franca in Teacher Education. A Brazilian Perspective**. Edited by Gimenez, Salles El Kadri, Cabrini Simões Calvo. 2018.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; JORDÃO, C.; ANTUNES, B.; EMMERICH, A.; CONS, T. Perspectives of postgraduate professors and students on internationalization and English language use at a university in the south of Brazil. **Scholarship of Teaching and Learning in the South**, v. 5, n. 1, p. 6-24, 2021.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; SIQUEIRA, S. How can we teach English as a Lingua Franca locally? In. Silveira, R; Gonçalves, A. R. (Orgs). **ARES. Advanced Research in English Series Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators**. 2021.

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, no 48, p. 10-22, Florianópolis, jan./jun. 2019.

DUBOC, A. P.; FORTES, O. B. S. (2019). Superdiversity, language, and society: issues on the move. Interview with Jan Blommaert and Massimiliano Spotti (Tilburg University). **Educação e Pesquisa**, v. 45, pp. 1-21.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **SQ**. 2020.

ERASMUS. **Changing lives opening minds for 25 years**. European Union, 2012. Disponível em: <  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/publications/2012/erasmus25\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2012/erasmus25_en.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2023.

ERARSLAN, A; ARSLAN, A. Online Learning Experiences of University Students in ELT and the Effects of Online Learning on their Learning Practices. **Language and Technology**. Volume: 2 Issue: 1 44 – 58. 2019.

EUROPE Unit. **Guide to The Bologna Process**. 2005. Disponível em: <>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FERNANDES, K. A. R. **Curso de formação local para professores de inglês como meio de instrução – elaboração, pilotagem, resultados**. Orientador: Prof. Dr. Ronald Martinez. 2020. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

FINARDI, K; SANTOS, J; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da Coordenação de Letramento

Internacional de uma Universidade Federal. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, p. 233-255. 2016.

FINARDI, K; PORCINO, M. Tecnologia e Metodologia no Ensino De Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha do Desterro** no 66, p. 239-282, Florianópolis, jan./jun. 2014.

FINARDI, K; GUIMARÃES, F. Internacionalização, Rankings e Publicações em inglês: A Situação do Brasil na Atualidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, maio/ago. 2017.

GALLOWAY, N., KRIUKOW, J., NUMAJIRI, T. Internationalisation, higher education and the growing demand for English: An investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan. **British Council**. London. 2017.

GEE, J. P. **How to do discourse analysis: A toolkit**. New York: Routledge. 2011.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. New York: Routledge. 2014.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Stanford: Stanford University Press. 1990.

GRABE, E; KARPINSKI, M. Universal and language-specific aspects of intonation in English and Polish. **15th ICPHS** Barcelona. 2003.

GRADDOL, D. The decline of the native speaker. **AILA Review**, 13, 57–68.1999.

GUIMARÃES, F. F; FINARDI, K; EL KADRI, M, TAQUINI, R. The mission statements of the federal universities and the projection of internationalization in Brazil. **System** 94. 2020.

GUO, Y. et. al. Internationalization of Chinese Higher Education: Is It Westernization? **Journal of Studies in International Education**. Vol. 26(4) 436–453. 2022.

HAMMILL, M; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. Language and Globalization. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Edited by Carol A. Chapelle. Blackwell Publishing Ltd. 2013.

HENAO, K; VELEZ, J. Internationalization of Higher Education IPOL. 2015 in de WIT et al. **Internationalization of higher education**. European Union, 2015.

JAMES, P.; STEGER, M. B. A Genealogy of ‘Globalization’: The Career of a Concept. **Globalizations**, 11:4, 417-434. 2014.

JENKINS, J. English Medium Instruction in Higher Education: The role of ELF. In Gao A., C. Davison e C. Leung (eds.) *Second Handbook of English Language Teaching*. **Springer International Handbooks of Education**. 2018.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*, **Revista Brasileira de Estudos Canadenses** v. 16, n. 1, 2016.

JORDÃO, C. M.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; LAUFER, G.; FRANKIW, T. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de “Unstoppable Train” e de como abordar a sua locomotiva. **Ñemityrã**, v. 1, n. 2, p. 30-43, 2020.

KACHRU, B. World Englishes: Approaches, issues and resources. **Language Teaching** 25(1). 1–14. 1992.

KOSNIK, C; DHARMASHI, P; MIYATA, C, CLEOVOULOY, Y e BECK, C. Four spheres of knowledge required: an international study of the professional development of literacy/English teacher educators. **Journal of Education for Teaching** 4 (1), 52-77. 2015.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. Yale: Yale University. 2008.

LANVERS, U; HULTGREN, A.K. The Englishization of European education. Concluding remarks. **European Journal of Language Policy**. Liverpool University Press. 2018.

LIBERALI, F. Coelho (org.); et al. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. LIBERALI, F; FUGA, V; CORRÊA, U; CARVALHO, M. (Org.) – 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACARO, E. English medium instruction: Time to start asking some difficult questions. **Modern English Teacher**, 24(2), 4-7, 2015.

MACARO, E. et al. A systematic review of English medium instruction in higher education. In: **Language Teaching**. v. 51, n. 1, 2018.

McCARGAR, D. Teacher and student role expectation: Cross-cultural differences and implications. **The Modern Language Journal**, 77. 1993.

MARTINEZ, J. Pode a linguística aplicada desnaturalizar políticas e práticas de internacionalização da educação superior? In K. FINARDI; C. S. ALMEIDA; G. B. AMORIM (Orgs.), **Linguística Aplicada na contemporaneidade**: temáticas e desafios (pp. 231-256), 2021.

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In K. FINARDI (Ed.) **English in Brazil: views policies and programs**. 2016.

MENEZES DE SOUZA, L. M. *Glocal Languages, Coloniality and Globalization from Below*. In **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness**. Edited by Guilherme, M. e Menezes de Souza, L. M. New York: Routledge. 2019.

NERO, P. H. **Língua (des)colonizada ou Língua colonizadora? Autorrepresentações de editoras, representações do sujeito-aluno, do sujeito-professor e da língua inglesa em dois sites institucionais e mercadológicos no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira**. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O'BYRNE, D.; HENSBY, A. **Theorizing global studies**. New York: Palgrave Macmillan. 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London: Routledge. 2007.

PHILLIPSON, R. 1992. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of "World English". **New Challenges in Language and Literature**, FALE/UFMG, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Políticas Públicas, Línguas Estrangeiras e Globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, C; BRAGA, D; CALDAS, R (Org.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015.

RAMOS, M. Y. Internationalization of graduate education in Brazil: rationale and mechanisms. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

ROBERTSON, R; WHITE, K. E. What Is Globalization? In **The Blackwell Companion to Globalization**. Blackwell Publishing Ltd. 2007.

RODRIGUES, C.V. "Sou um corpo estranho no conjunto": narrativas de um estudante negro migrante em uma universidade brasileira. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (60.1): 114-125, jan./abr. 2021.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2001.

SEVY-BILOON, J. Virtual or face to face classes: Ecuadorian university students' perceptions during the pandemic. **English Language Teaching Educational Journal**. Vol. 4, No. 1, pp. 15-24. 2021.

SOEGIONO, C; HARTI, L; SUEB, S. Body Language and Gestures as a Lingua Franca among Multilingual Interlocutors: Multimodal Transcription Study. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, volume 618. International Joint Conference on Arts and Humanities. 2021.

SOUSA SANTOS, B. Globalizations. **Theory Culture Society**. 23, 2-3, 393-399. 2006.

SPRY, T. Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry**, 7, 706–732. 2001.

SPLUNDER, F. van. All Englishes Are Equal (But Some Are More Equal Than Others). **Boğaziçi University Journal of Education** Vol. 30 (1). 2012.

TAEC EMI Handbook. TAEC **Erasmus project**. 2019. Disponível em: <<https://www.e-pages.dk/ku/1468/>> Acesso em 8 mar. 2023.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TORQUATO, C. P.; FOGAÇA, F. Internacionalização das universidades, produção e partilha decoloniais dos conhecimentos. In R. L. SÁ; P. J. S. CHAVES (Orgs.), **Decolonialidade e educação**: esperar em tempos de perplexidade (pp. 126-156), 2023.

UNIVERSIDADE Positivo. **Disciplines in English at Universidade Positivo**. Disponível em:<[https://www.up.edu.br/CmsPositivo/uploads/imagens/files/Disciplines\\_in\\_English\\_Universidade\\_Positivo\\_AY-2017.pdf](https://www.up.edu.br/CmsPositivo/uploads/imagens/files/Disciplines_in_English_Universidade_Positivo_AY-2017.pdf)> Acesso em 15 mar. 2022.

WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. (Eds.). English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014. **Lemmens Medien GmbH**. 2014.

WATERMAN et. al. Emotions of L2 Learners in Different Contexts and Modes. **Studies in English Language Teaching**. Vol. 11, No. 2, 2023.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1998.

WILKINSON, R. English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. **English-medium instruction at universities: Global challenges**, 324. 2013.

WRIGHT, S. **Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

YAZAN, B; CANAGARAJAH, S; JAIN, R. Autoethnography as Research in ELT. Transnational Identities, Pedagogies, and Practices. **Routledge Studies in Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2021.

ZACCHI, V. Global Englishes, local histories. **In English as a Lingua Franca in Teacher Education. A Brazilian Perspective.** Edited by Gimenez, Salles El Kadri, Cabrini Simões Calvo. 2018.