

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIZA TULIO

IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR COM FORMAÇÃO EM INGLÊS COMO
MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI)

CURITIBA

2024

MARIZA TULIO

IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR COM FORMAÇÃO EM INGLÊS COMO
MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI)

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(a): Prof. Dr. Ronald Barry Martinez

CURITIBA

2024

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

Tulio, Mariza

Impacto da pandemia COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores do ensino superior com formação em inglês como meio de instrução EMI. / Mariza Tulio. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Ronald Barry Martinez.

1. Língua inglesa (Ensino superior) – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de Inglês – Formação. 4. COVID-19, Pandemia, 2020-. I. Martinez, Ron, 1968-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607

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 **MARIZA TULIO** intitulada: **"Impacto da Pandemia Covid-19 nas Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Superior com Formação em Inglês como Meio de Instrução (EMI)"**, sob orientação do Prof. Dr. RONALD BARRY MARTINEZ, 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, 27 de Setembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

27/09/2024 16:22:10.0

RONALD BARRY MARTINEZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/10/2024 09:51:34.0

MICHELE SALLES EL KADRI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica

27/09/2024 15:40:54.0

ANE CIBELE PALMA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/09/2024 14:17:01.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

29/09/2024 21:30:26.0

LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes anos de dedicação a esta pesquisa, a jornada se mostrou tanto desafiadora quanto fascinante. Enfrentei inúmeros desafios, entre eles o nascimento prematuro de um neto em meio à pandemia. Contudo, posso afirmar que cada etapa foi imensamente gratificante. Tive a oportunidade de cursar as disciplinas do doutorado remotamente e de participar de orientações via Google Meet, o que me permitiu revisar o material quantas vezes fosse necessário. E como precisei! Além disso, tive o privilégio de realizar um doutorado-sanduíche na Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT), na Itália, durante seis meses de riquíssimo crescimento pessoal, acadêmico e profissional, além de ter feito inúmeros amigos. Embora essa caminhada muitas vezes me parecesse solitária, estive sempre cercada por pessoas que me apoiaram e incentivaram, às quais quero expressar minha mais profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, sem os quais eu jamais teria chegado até aqui. Eles me ofereceram uma vida inteira de amor, dedicação e apoio, permitindo que eu realizasse minhas conquistas. Me ensinaram a importância da persistência, paciência e humildade, valores que levo comigo em todas as circunstâncias. Igualmente aos meus filhos, que pularam de alegria comigo ou me abraçaram quando eu mais precisava.

Sou grata também aos demais membros da minha família e aos meus amigos, que tiveram paciência nos momentos em que eu só queria falar sobre a pesquisa ou quando não pude lhes dar a atenção que mereciam. Eles ouviram meus desabafos, me deram forças para continuar e celebraram cada uma das minhas conquistas.

Agradeço imensamente ao Prof. Ron, meu orientador, por nunca ter soltado a minha mão, estando sempre presente para me orientar, aconselhar e confiar em meu trabalho. Um dia brincamos que a minha tese seria meu bebê e ele seria minha parteira. E aqui está um bebê lindo! Minha eterna gratidão, respeito e admiração por você, que é uma inspiração para mim. Agradeço também à Prof.^a Cristina Benicchi, minha coorientadora na UNINT, que me recebeu com tanta gentileza e me acompanhou em todas as minhas atividades.

À UEPG e aos professores do Deel, especialmente aos da área de língua inglesa, que me ajudaram com as aulas para que eu pudesse me dedicar aos estudos, além de me apoiarem e motivarem a seguir em frente.

Sou grata aos professores de EMI da UEPG e da UNINT, que generosamente aceitaram participar desta pesquisa, dedicando seu tempo valioso para me receber, seja virtualmente ou presencialmente. Suas contribuições foram fundamentais para o sucesso desta pesquisa.

Agradeço às universidades UFPR/PPGLET e UNINT, em especial à Reitora Mariagrazia Russo e ao pessoal do escritório de relações internacionais, que me acolheram de braços abertos, possibilitando o desenvolvimento de minhas pesquisas.

Sou igualmente grata aos professores das disciplinas do doutorado, com quem aprendi tanto. Um agradecimento especial vai aos professores Ane Cibeles e Francisco, por sua leitura minuciosa e sugestões valiosas durante a qualificação.

Expresso ainda minha gratidão à CAPES pelo apoio financeiro durante grande parte do processo de doutoramento e ao programa CAPES-PrInt pela bolsa concedida para o período na UNINT.

E, por fim, agradeço a todas as pessoas que, mesmo não mencionadas aqui, participaram de alguma forma deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta tese, intitulada “Impacto da Pandemia de COVID-19 nas Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Superior com Formação em Inglês Como Meio de Instrução (EMI)”, investiga os efeitos da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa que participaram de cursos de formação docente em Inglês como Meio de Instrução (EMI). O estudo explora como as metodologias aprendidas nesses cursos foram aplicadas tanto no ensino remoto quanto no presencial, em disciplinas ministradas em inglês ou na língua materna. Também examina o preparo proporcionado por essa formação para o ambiente virtual e a decisão de ofertar ou não disciplinas em inglês durante a pandemia, assim como os motivos associados a essas escolhas. O estudo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas remotamente, com cinco professores da UEPG, e fundamenta-se na estrutura ROAD-MAPPING, proposta por Dafouz e Smit (2020). A análise concentra-se nas dimensões Práticas e Processos (PP), Agentes (A) e Funções do Inglês (RO), investigando, a partir do discurso dos professores, como essas dimensões impactam na implementação do EMI em diferentes contextos. As conclusões apontam que, apesar dos desafios significativos impostos pela pandemia, o período representou uma oportunidade valiosa para reflexão sobre o papel do EMI no ensino superior. Os resultados destacam a relevância da formação docente em EMI, especialmente no que se refere à adaptação de práticas pedagógicas, à internacionalização do ensino no Brasil e ao desenvolvimento de competências digitais e de ensino remoto. Os dados também indicam que os cursos contribuíram para a conscientização dos docentes sobre a importância de integrar competência linguística e habilidades pedagógicas. No contexto de acesso limitado à mobilidade internacional, a Internacionalização em Casa (IaC) emerge como uma ação viável para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O EMI, foco desta pesquisa, destaca-se como uma das iniciativas centrais da IaC, que vem ganhando relevância nas instituições de ensino superior em busca de maior internacionalização. Um estudo complementar foi realizado na Università Degli Studi Internazionali di Roma (UNINT), na Itália, como parte do programa de doutorado-sanduíche financiado pela Capes-PrInt, com o objetivo de ampliar a pesquisa conduzida no Brasil. Esse estudo investigou as crenças e práticas de professores universitários que ministram disciplinas em Inglês como Meio de Instrução (EMI), explorando como a internacionalização ocorre em uma universidade estrangeira. A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas presenciais com cinco professores de EMI. A análise seguiu os mesmos parâmetros aplicados no Brasil, com adaptações ao contexto italiano, como a ausência de cursos de formação em EMI para os professores e o foco nas práticas pós-pandemia, em contraste com o estudo brasileiro, que abordou o período durante a pandemia. As descobertas evidenciam características específicas do ensino superior na Itália, particularmente na UNINT. Apesar do forte apoio à internacionalização e ao ensino em inglês, desafios significativos persistem. Fatores críticos, como proficiência linguística, metodologias de ensino adaptadas, experiências adquiridas durante a pandemia e a necessidade de formação inicial e contínua, influenciam diretamente o sucesso do EMI nesse contexto.

Palavras-chave: EMI; ensino superior; internacionalização em casa; formação docente; ROAD-MAPPING

ABSTRACT

This thesis, titled “The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Pedagogical Practices of Higher Education Professors with EMI Training in English-Medium Instruction (EMI)”, investigates the effects of the COVID-19 pandemic on the pedagogical practices of professors at State University of Ponta Grossa who participated in teacher training courses in English as a Medium of Instruction (EMI). The study explores how the methodologies learned in these courses were applied in both remote and in-person teaching, in courses delivered in English or the native language. It also examines the preparation provided by this training for the virtual environment and the decision to offer or not offer courses in English during the pandemic, as well as the reasons associated with these choices. The study was conducted through semi-structured interviews, carried out remotely, with five UEPG professors, and is based on the ROAD-MAPPING framework proposed by Dafouz and Smit (2020). The analysis focuses on the dimensions of Practices and Processes (PP), Agents (A), and Roles of English (RO), investigating, through the professors’ discourse, how these dimensions impact the implementation of EMI in different contexts. The findings indicate that, despite the significant challenges imposed by the pandemic, the period represented a valuable opportunity for reflecting on the role of EMI in higher education. The results highlight the relevance of EMI teacher training, especially in terms of adapting pedagogical practices, promoting the internationalization of education in Brazil, and developing digital and remote teaching skills. The data also suggest that the courses contributed to raising awareness among professors about the importance of integrating linguistic competence and pedagogical skills. In the context of limited access to international mobility, Internationalization at Home (IaC) emerges as a viable strategy for Brazilian Higher Education Institutions (HEIs). EMI, the focus of this research, stands out as one of the central initiatives of IaC, which has been gaining prominence in higher education institutions striving for greater internationalization. A complementary study was conducted at the Università Degli Studi Internazionali di Roma (UNINT), in Italy, as part of the sandwich doctoral program funded by Capes-PrInt, with the aim of expanding the research carried out in Brazil. This study investigated the beliefs and practices of university professors who teach courses through English as a Medium of Instruction (EMI), exploring how internationalization occurs in a foreign university. The research was conducted through in-person interviews with five EMI professors. The analysis followed the same parameters applied in Brazil, with adaptations to the Italian context, such as the absence of EMI training courses for professors and a focus on post-pandemic practices, in contrast to the Brazilian study, which focused on the pandemic period. The findings highlight specific characteristics of higher education in Italy, particularly at UNINT. Despite strong support for internationalization and teaching in English, significant challenges remain. Critical factors, such as linguistic proficiency, adapted teaching methodologies, experiences gained during the pandemic, and the need for initial and ongoing training, directly influence the success of EMI in this context.

Keywords: EMI; higher education; internationalization at home; teacher training; ROAD-MAPPING

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Os dois pilares da internacionalização: "em casa" e no exterior.....	53
FIGURA 2 – Estrutura do ROAD-MAPPING.....	91
FIGURA 3 – Aplicações da estrutura do ROAD-MAPPING.....	115
FIGURA 4 – Mapa mental do conceito análise de conteúdo.....	117
FIGURA 5 – Passos para realizar análise de conteúdo.....	119
FIGURA 6 – Levantamento das unidades temáticas.....	123
FIGURA 7 – Lista das unidades temáticas.....	123
FIGURA 8 – Exemplo de como as unidades temáticas.....	125
FIGURA 9 – Exemplo de uma das fases da organização dos temas e unidades temáticas por dimensões.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Dados sobre instituições entrevistadas e oferta de cursos e outras atividades em EMI.....	67
GRÁFICO 2 – IES distribuídas por região.....	68
GRÁFICO 3 – IES que ofertam EMI, de acordo com sua categoria institucional....	68
GRÁFICO 4 – Universidades que oferecem ou têm intenção de oferecer EMI.....	69
GRÁFICO 5 – Tempo de atuação dos professores no ensino superior.....	105
GRÁFICO 6 – Titulação dos professores.....	107
GRÁFICO 7 – Dos professores que fizeram teste de proficiência, quais, e os motivos.....	134
GRÁFICO 8 – Nível de proficiência dos professores de acordo com o CEFR.....	134
GRÁFICO 9 – Intenção de ministrar disciplinas em EMI.....	211
GRÁFICO 10 – Ensino na graduação e na pós-graduação em EMI.....	213
GRÁFICO 11 – Dimensões do ROAD-MAPPING representadas no discurso dos professores.....	241

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Evolução das principais terminologias da educação internacional...	35
QUADRO 2 –	Perspectiva de internacionalização no contexto das instituições da educação superior.....	37
QUADRO 3 –	Razões que movem a internacionalização e seus níveis.....	47
QUADRO 4 –	Estratégias acadêmicas e organizacionais no nível institucional....	50
QUADRO 5 –	Estratégias para internacionalização em “casa”.....	58
QUADRO 6 –	Oferta de disciplinas lecionadas em língua inglesa em universidades brasileiras na graduação (2010-2016).....	66
QUADRO 7 –	Características dos participantes da pesquisa, áreas de conhecimento e atuação acadêmica.....	104
QUADRO 8 –	Exemplo de como os dados foram organizados em unidades temáticas, temas, dimensões e número das questões.....	128
QUADRO 9 –	Nível de proficiência “autodeclarada” dos participantes.....	131
QUADRO 10 –	Aptidão linguística “autodeclarada” pelos participantes para lecionar em EMI.....	138
QUADRO 11 –	Motivações para ensinar em EMI.....	146
QUADRO 12 –	Motivações para fazer o curso em EMI.....	151
QUADRO 13 –	Motivações para ensinar em EMI e para participar de curso de formação em EMI.....	155
QUADRO 14 –	Características dos cursos de formação em EMI realizados pelos professores	163
QUADRO 15 –	Impressões dos professores sobre expectativa, metodologia, materiais aplicados e carga horária dos cursos.....	164
QUADRO 16 –	Impressões dos professores sobre a relevância do curso de EMI nas aulas de língua inglesa e portuguesa.....	174
QUADRO 17 –	Aspectos positivos e negativos do curso de formação em EMI.....	183
QUADRO 18 –	Impressões sobre o impacto do curso no fortalecimento da confiança dos professores.....	194
QUADRO 19 –	Atividades desenvolvidas em EMI na graduação e pós-graduação antes da pandemia de COVID-19	213
QUADRO 20 –	Desafios enfrentados para ministrar disciplinas em EMI	215

QUADRO 21 – Razões para não ministrar disciplinas em EMI antes da pandemia....	219
QUADRO 22 – Desafios na oferta de disciplinas em EMI durante a pandemia de COVID-19.....	222
QUADRO 23 – Influência da pandemia de COVID-19 para a não oferta de disciplinas em EMI.....	226
QUADRO 24 – Dimensões do ROAD-MAPPING e as intersecções com os temas e as unidades temáticas.....	236

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

Abruem	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais Municipais
AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
Apiesp	Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
Capa	Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	<i>Content Based Learning</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CISN	<i>Critical Internationalization Studies Network</i>
CsF	Ciências sem Fronteiras
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COIL	<i>Collaborative Online International Learning</i>
Deel	Departamento de Estudos da Linguagem
Delem	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
EaD	Ensino a Distância
EAI	Escritório para Assuntos Internacionais
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
EaS	<i>English as Subject</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
EHU	<i>Euskal Herriko Unibertsitatea</i>
ELF	<i>English as Lingua Franca</i>
EME	<i>English-Medium Education</i>
EMEMUS	<i>English-Medium Education in Multilingual University Settings</i>
EMI	<i>English-Medium Instruction</i>
EMIUNI	<i>English-Medium Instruction at University</i>
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ERI	Escritório de Relações Internacionais

ESL	<i>English as a Second Language</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
Faubai	Associação Brasileira de Educação Internacional
IAH	<i>Internationalization at Home</i>
iBT	<i>Internet Based Test</i>
ICL	<i>Integrated Content Learning</i>
ICLHE	<i>Integrating Content and Language in Higher Education</i>
IsF	Idiomas sem Fronteiras/Inglês sem Fronteiras
IeC	Internacionalização em Casa
IES	Instituições de Ensino Superior
ILF	Inglês como Língua Franca
ILG	Inglês como Língua Global
ILI	Inglês como Língua Internacional
IoC	<i>Internationalization of the Curriculum</i>
L1	Primeira Língua/Língua Materna
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LAC	<i>Languages of School Education</i>
MEC	Ministério da Educação
ODA	Assistência Oficial ao Desenvolvimento
PFE	Paraná Fala Espanhol
PFI	Paraná Fala Idiomas/Inglês
PFF	Paraná Fala Francês
PPGLET	Programa de Pós-Graduação em Letras
Print	Programa Institucional de Internacionalização
Proex	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Promei	Programa de Mobilidade Estudantil Internacional
PTL	<i>Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning</i>
Racs	Rede Académica das Ciências da Saúde da Lusofonia
RELO	<i>Regional English Language Office</i>
ROAD-MAPPING	<i>Role of English (RO), Academic Disciplines (AD), Management (M), Agents (A), Practices and Processes (PP), Internationalization and Glocalisation (ING).</i>

Seti	Superintendência da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
TAR	<i>Regional Administrative Tribunal</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEPs	<i>Teacher Education Programmes</i>
TF	Teoria Fundamentada
THE	<i>Times Higher Education</i>
TIDCs	Tecnologias digitais da comunicação e informação
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UGF	Unidade Gestora do Fundo Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
Uenp	Universidade Estadual do Norte do Paraná
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
UNINT	<i>Università degli Studi Internazionali di Roma</i>
UPV	<i>Universidad del País Vasco</i>
WEs	<i>World Englishes</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	CARREIRA PESSOAL E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	19
1.2	COORDENAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO EM EMI	21
1.2.1	Cursos de Formação em EMI (<i>English-Medium Instruction</i>)	21
1.3	DELINEAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA	23
1.4	CONTEXTO E OBJETIVOS DA PESQUISA	24
1.5	ESTRUTURA DA PESQUISA	29
2	A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	32
2.1	CONCEITOS E (RE)DEFINIÇÕES	33
2.2	RAZÕES OU <i>RATIONALES</i>	42
2.3	ESTRATÉGIAS E AVANÇOS	48
2.4	DOIS PILARES DA INTERNACIONALIZAÇÃO: “EM CASA” E NO EXTERIOR	52
2.5	EMI: <i>ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION</i>	59
2.5.1	Origem e definições	59
2.5.2	Expansão do EMI	65
2.5.2.1	EMI na Internacionalização da UEPG	69
2.5.3	Razões e desafios	74
2.5.4	Papel da língua inglesa	79
2.5.5	Formação de professores	83
2.5.6	Políticas linguísticas	86
2.6	CONCEITUALIZAÇÃO DO ROAD-MAPPING	89
2.6.1	<i>Roles of English</i> (RO) – Funções do inglês	91
2.6.2	<i>Academic Discipline</i> (AD) – Disciplinas acadêmicas	93
2.6.3	<i>(Language) Management</i> (M) – Gerenciamento (da linguagem)	94
2.6.4	<i>Agents</i> (A) – Agentes	94
2.6.5	<i>Practices and Processes</i> (PP) – Práticas e processos	95
2.6.6	<i>Internationalization and Glocalization</i> (ING) – Internacionalização e glocalização	97
3	METODOLOGIA	98
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	98
3.1.1	Objetivos e perguntas da pesquisa	101

3.1.2	Participantes da pesquisa.....	101
3.1.2.1	Cursos de formação em EMI dos participantes.....	107
3.2	INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	109
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	113
4	EMI EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19 E AS INTERSECÇÕES COM AS DIMENSÕES DO ROAD-MAPPING	120
4.1	ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS PELO MÉTODO ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC) DE BARDIN.....	122
4.2	COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS DOS PROFESSORES.....	129
4.2.1	Proficiência na Língua Inglesa e Habilidades de Ensino.....	129
4.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EMI.....	142
4.3.1	Motivações para ensinar em inglês e para participar de curso de EMI	145
4.3.2	Sobre os cursos de formação para professores envolvidos no EMI	158
4.3.2.1	Características dos cursos de formação em EMI realizados pelos professores	162
4.3.2.2	Expectativas, metodologia, materiais e carga horária dos cursos de EMI ..	163
4.3.2.3	Relevância das metodologias do curso em EMI para o ensino em língua inglesa e portuguesa	173
4.3.3	Aspectos positivos e negativos do curso de formação e o impacto no fortalecimento da segurança para ensinar em EMI.....	182
4.3.3.1	Aspectos positivos e negativos	183
4.3.3.2	Impacto do curso no fortalecimento da segurança para ensinar em EMI ...	194
4.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTES E DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	207
4.4.1	EMI antes da pandemia de COVID-19.....	211
4.4.2	EMI durante a pandemia de COVID-19	221
4.5	DISCUSSÃO.....	231
4.5.1	Impacto das Metodologias de Formação em EMI no Ensino Remoto	232
4.5.2	Preparação para o Ambiente Virtual.....	232
4.5.3	Decisão de não ofertar disciplinas em EMI	233
4.5.4	Conexões com o Referencial Teórico e Implicações para a Internacionalização.....	234
4.5.5	Considerações	235
4.6	APLICAÇÕES DAS DIMENSÕES DO ROAD-MAPPING	236

4.6.1	Limitações das dimensões do ROAD-MAPPING na análise dos dados e considerações finais	241
5	O EMI EM UMA UNIVERSIDADE NA ITÁLIA	243
5.1	EMI NA ITÁLIA: UMA BREVE VISÃO GERAL	243
5.2	METODOLOGIA.....	246
5.3	RESULTADOS	247
5.3.1	Competências linguísticas dos professores e alunos	247
5.3.1.1	Nível de proficiência geral dos professores e para ensinar em EMI	248
5.3.1.2	Nível de proficiência dos alunos em língua inglesa	250
5.3.2	Experiência no ensino em EMI.....	253
5.3.2.1	Motivações para ensinar em EMI.....	253
5.3.2.2	Metodologias aplicadas em aulas em L1 e em EMI.....	255
5.3.2.3	Percepções sobre as habilidades necessárias para ensinar em EMI.....	256
5.3.2.4	Percepções sobre o falante nativo <i>versus</i> o falante não nativo	258
5.3.3	Impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas dos professores em EMI	259
5.3.4	Opiniões sobre a formação docente em EMI.....	261
5.4	DISCUSSÃO.....	264
6	(IN)CONCLUSÕES	271
6.1	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	271
	REFERÊNCIAS	276
	ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	295
	ANEXO B – EVOLUÇÃO DAS PRINCIPAIS TERMINOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL	299
	ANEXO C – PERSPECTIVA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	300
	ANEXO D – RAZÕES QUE MOVEM A INTERNACIONALIZAÇÃO E SEUS NÍVEIS	301
	ANEXO E – ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS E ORGANIZACIONAIS NO NÍVEL INSTITUCIONAL.....	302
	ANEXO F – ESTRATÉGIAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO EM “CASA”	303
	ANEXO G – ACRÔNIMO PARA ROAD-MAPPING	304

ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	305
ANEXO I – ROTEIRO ENTREVISTA	308
ANEXO J - PARECER CEP	310
ANEXO K – QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (CEFR)	316
ANEXO L – <i>INFORMED CONSENT FORM</i> – ICF.....	317

1 INTRODUÇÃO

A introdução desta tese de doutorado oferece algumas reflexões sobre o contexto da pesquisa, a motivação e a escolha do tema, o resumo da minha carreira profissional, meu ingresso na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET), a concepção do projeto de pesquisa e a visão geral da tese. Além disso, apresenta o delineamento da pesquisa de doutorado-sanduíche realizado na Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT), mais no final do doutorado.

Baseada em meu interesse pessoal e carreira profissional na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na formação de docentes e na coordenação de projetos relacionados à internacionalização, visei vincular minha prática de ensino e extensão aos objetivos desta pesquisa e relacioná-los aos conceitos epistemológicos que servem de fundamento ao estudo. Esta pesquisa tem oportunizado o crescimento profissional e pessoal, dado o constante exercício de repensar minha prática como docente e pesquisadora, motivando-me à busca e ao aperfeiçoamento do conhecimento. Este estudo pode, assim, contribuir com a comunidade acadêmica não apenas da universidade na qual trabalho, mas também de outras Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e, quiçá, do mundo, para a expansão e fortalecimento da internacionalização.

1.1 CARREIRA PESSOAL E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

A educação tem sido o leme da minha carreira profissional desde os 17 anos, quando me formei no magistério, lecionando por vários anos na educação básica como alfabetizadora. A escolha pela língua inglesa veio na graduação em Letras — Habilitação Inglês, concluída em 2001 na UEPG, onde leciono desde 2011 como professora de Língua Inglesa no curso de Letras no Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL). O trabalho de conclusão do Curso de Especialização, também pela UEPG, em 2002, foi sobre estudos de gênero na literatura de língua inglesa, e a pesquisa de mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, concluído em 2009 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), também foi em estudos literários, mais especificamente sobre representações de gênero em estudos de cinema e literatura. De 2002 a 2013, lecionei língua e literaturas de

língua inglesa nas faculdades privadas Campus Instituto Educacional de Castro (INEC) e Centro Universitário UniSecal, e minha intenção para o doutorado era dar continuidade na pesquisa sobre representações de gênero na literatura e no cinema.

O *turning point* para estudos linguísticos iniciou na UEPG, ao assumir a coordenação, em 2016 e 2017, de projetos de extensão relacionados à internacionalização das universidades. A escolha do *English-Medium Instruction* (EMI) como tema de pesquisa apresentado neste estudo está ligada à minha atuação como professora de língua inglesa no curso de Letras, como coordenadora geral do projeto *English Teaching Assistant* (ETA) de 2017 a 2019, e como coordenadora institucional do Programa Paraná Fala Idiomas — Paraná Fala Inglês (PFI) de 2016 a 2022, quando saí de licença para o doutorado. Minha participação nos programas mencionados mudou minha visão sobre a internacionalização nas universidades e sua importância na formação de cidadãos globalizados. Isso me motivou a desenvolver cursos de inglês conforme as necessidades da universidade e cursos de desenvolvimento para docentes em EMI, visando aprimorar as habilidades internacionais dos alunos e fortalecer o perfil internacional da universidade.

Por volta da mesma época, as IES paranaenses começaram a se interessar pela oferta de disciplinas ministradas em inglês. (O motivo deste interesse é discutido no Capítulo 4.) Tendo isso em vista, diversas ações foram realizadas desde 2018 com o intuito de preparar a comunidade acadêmica e abrir caminhos para sua implementação, fortalecimento e expansão. Uma das ações foi a parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do programa *English-Medium Instruction* (EMI), com a oferta de curso de capacitação em EMI, presencial e *on-line*, para preparar docentes de diversas áreas de conhecimento para ministrar suas disciplinas em língua inglesa, potencializando assim a participação de docentes e discentes em diversas ações de internacionalização. A etapa seguinte do programa Paraná Fala Inglês tinha como objetivo a oferta do curso EMI aos docentes da universidade e também oferecer suporte permanente aos mesmos. Assim, os coordenadores institucionais, orientadores pedagógicos e instrutores do PFI e as ETAs das 7 universidades estaduais do Paraná foram capacitados mediante cursos, grupos de estudo e participação em eventos sobre o tema. Essas ações embasaram o planejamento, seleção dos conteúdos e materiais

para o curso. Como coordenadora do PFI/UEPG participei do curso presencial da UFPR, ministrado pelo prof. Ronald Martinez, que mais tarde se tornou meu orientador.

1.2 COORDENAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO EM EMI

A etapa 3 do referido projeto iniciou em setembro de 2019 e teve como um dos focos a implementação do EMI nos cursos de graduação e programas de pós-graduação das IES paranaenses.

1.2.1 Cursos de Formação em EMI (*English-Medium Instruction*)

A participação no curso foi a chave que abriu as portas do EMI para um caminho sem volta e o desejo de conhecer e desbravar novos rumos, novos conhecimentos. Ao abrir essa porta, não sabemos o que encontraremos, por ser um tema recente, principalmente no Brasil, e com poucas pesquisas. Isso é um desafio que me move. A percepção da importância das metodologias centradas no aluno no EMI, que mudaram a abordagem tradicional das aulas expositivas de 20 anos atrás, não só de língua inglesa, mas também da língua materna e dos cursos de capacitação, foi decisiva para eu escolher esse caminho e contribuir com o processo de implementação do EMI na universidade na qual trabalho.

No entanto, a implementação do EMI não é um processo simples e enfrenta alguns desafios, principalmente nos estágios iniciais, por requerer formação dos professores, suporte institucional, políticas linguísticas, práticas pedagógicas e de aprendizagem que possibilitem que a ação seja bem-sucedida. A partir das atividades que desenvolvi como coordenadora e pesquisadora naquele momento, bem como enquanto responsável pela implementação do EMI em nossa universidade e formadora de professores, surgiu o interesse e a necessidade de desenvolver um projeto de pesquisa de doutorado nessa área, cujo título inicial era “Desafios e estratégias: estudo do EMI (*English-Medium Instruction*) nas práticas educacionais de uma universidade pública estadual”. O objetivo da pesquisa era identificar os desafios e as estratégias pedagógicas e de aprendizagem, dos professores e dos alunos, em uma disciplina ofertada pelo EMI em nossa

universidade. Com essa proposta, fui aprovada na seleção para o doutorado da UFPR para a turma de 2020.

Em novembro de 2019, ministrei o primeiro curso presencial em EMI ofertado na UEPG pelo PFI. Participaram 19 docentes da UEPG de diversos departamentos e setores de conhecimento, que já ministravam ou tinham a intenção de ministrar suas disciplinas, ou parte delas, em língua inglesa. O curso foi realizado de novembro a dezembro de 2019 e teve carga horária de 30 horas presenciais, divididas em oito encontros semanais. Após o curso, o objetivo era dar suporte aos professores durante a implementação do EMI com mais 30 horas, totalizando 60h. Porém, em março de 2020 veio a pandemia de COVID-19 e tudo mudou. O curso de capacitação ofertado preparava o professor para dar aulas presencialmente, mas, com a pandemia, novos desafios foram encontrados. Os professores foram obrigados a ministrar suas aulas remotamente, sem saber muitas vezes como utilizar as tecnologias disponíveis e ofertadas ou exigidas em suas universidades. Além disso, havia a dificuldade para adaptar ou encontrar materiais apropriados para o meio virtual, entre outros. Devido a esses motivos, alguns acabaram optando por não ministrar suas aulas pelo EMI. Esse contexto inspirou esta pesquisa, que visa verificar qual foi o impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores universitários da UEPG e até que ponto a formação em EMI os preparou para o ambiente virtual para disciplinas em língua inglesa ou mesmo na língua materna. Este estudo também busca investigar o quanto a pandemia influenciou os professores com capacitação que decidiram não ministrar suas aulas através do EMI e quais foram os motivos primários e secundários que podem ser decorrentes (ou não) da pandemia. Essas questões despertaram o desejo de, ao conhecer as dificuldades e desafios desses professores, aprofundar o conhecimento relacionado ao tema, que levou à mudança do foco da pesquisa com um novo título: “Impacto da Pandemia COVID-19 nas Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Superior com Formação em EMI: um estudo na UEPG”.

Mais para o final do doutorado, com a pesquisa da UEPG praticamente pronta, tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa na Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT)¹, Itália, com o intuito de analisar as crenças e práticas de professores universitários que lecionam disciplinas por meio do EMI.

¹ Para mais informações, ver: <https://www.unint.eu/>.

Este estudo integrou o período de doutorado sanduíche² e teve como objetivo ampliar a pesquisa previamente realizada em uma universidade no Brasil, investigando como a internacionalização ocorre em uma universidade estrangeira. A análise seguiu os mesmos parâmetros aplicados no Brasil, com as devidas adaptações ao contexto italiano, como a ausência de cursos de formação em EMI para os professores e o foco nas práticas pós-pandemia, ao contrário do estudo brasileiro, que se concentrou no período durante a pandemia. Assim, o capítulo 5 relata uma comparação exploratória, ainda que em pequena escala, entre professores de duas universidades, uma no Brasil (UEPG) e outra na Itália (UNINT), descrevendo suas atitudes em relação ao crescente fenômeno do ensino por meio do EMI no ensino superior em seus respectivos países.

1.3 DELINEAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

A experiência do curso de formação em EMI que ministrei na UEPG teve uma importância significativa para a definição deste projeto de pesquisa. Percebi que havia uma escassez de discussões sobre o tema, e que alguns professores desejavam implementar o ensino de suas disciplinas em inglês. No entanto, ao mesmo tempo, havia a insegurança pelo nível de proficiência da língua, tanto deles como dos alunos, e a necessidade de suporte continuado. No primeiro dia do curso, um professor do Departamento de Matemática e Estatística me falou bastante entusiasmado que aquela havia sido a primeira aula da vida dele sobre metodologia e que havia gostado bastante. Além disso, dos 19 inscritos, todos concluíram o curso, solicitando a continuidade de mais etapas para aprofundamento do tema. Isso me mostrou que eu estava no caminho certo. Posteriormente, dois dos participantes

² Este estudo fez parte do Programa Institucional de Internacionalização Capes-PrInt / UFPR, Edital n.º 059/2022, na modalidade Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE), realizado de 01/10/2023 a 31/03/2024, na Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT), na Itália. O estudo insere-se na área temática “Democracia, cultura e desenvolvimento”, e responde mais diretamente ao projeto “Produção e Circulação de Saberes”, principalmente em seu objetivo de investigar a produção, circulação e apropriação de saberes diversos, considerando experiências pluriculturais para um debate pormenorizado sobre produções, como também de envolver o reconhecimento e análise de diferentes registros teóricos e empíricos, fortalecendo a transversalidade e o caráter internacional de investigações já em curso e, finalmente, de qualificar a produção acadêmica docente por meio de trabalhos compartilhados entre as equipes envolvidas.

dessa turma foram convidados a participar da minha pesquisa na entrevista, ao que aceitaram prontamente.

Importante salientar que na pandemia de COVID-19 surgiram novos desafios e a necessidade de novas reflexões. Acredito que essa reflexão sobre as práticas de professores de EMI em tempos de pandemia, como proponho nesta tese de doutorado, me ajudará a refletir também sobre minha atuação como professora formadora em EMI. O momento mais crítico da pandemia de 2020 a 2022³ pode passar, inclusive podem ocorrer outras pandemias, mas os efeitos, as consequências e as implicações do que foi vivido durante esse período geraram diversos desafios e oportunidades em todos os aspectos da sociedade e, por consequência, na educação, tanto para os docentes como para os discentes, que vieram para ficar. É por esse motivo que esta pesquisa tem relevância. Assim, é imprescindível que se reflita sobre as tendências emergentes que estamos vivenciando no mundo contemporâneo, como, por exemplo, a mudança de textos impressos para digitais, aulas e *webinars* remotos, aulas híbridas, com alunos presencial e remotamente ao mesmo tempo, o uso do Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams e outros aplicativos de ensino, comunicabilidade em tempo real, racionalidade de tempo e espaço.

1.4 CONTEXTO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Este estudo se enquadra na linha de pesquisa *Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem* da PPGET/UFPR e tem como foco as práticas pedagógicas dos professores do ensino superior baseadas no inglês como meio de instrução (EMI), uma das ações desenvolvidas nas universidades como estratégia de internacionalização do ensino superior.

³ No dia 5 de maio de 2023, a OMS declarou que a pandemia da Covid-19, que adoeceu ou matou quase 800 milhões de pessoas em três anos (de 2020 a 2022), não constitui mais uma emergência de saúde global, considerando a redução no número de mortes pela doença, no declínio de internações em UTIs relacionadas à infecção, e também ao aumento do nível da imunidade da população ao vírus SARS-CoV-2. No entanto, a OMS observa que isso não significa o fim da pandemia. Mais informações em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/anuncio-da-oms-ainda-nao-significa-o-fim-da-pandemia-de-covid-19-entenda/>

e <https://www.theguardian.com/world/2023/may/05/covid-19-no-longer-global-health-emergency-world-health-organization>. Acesso em: 25 ago. 2024.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017, p. 6),

[...] a internacionalização é encorajada de maneira ampla, não apenas através da mobilidade de discentes e docentes, mas também na troca de ideias, na integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão, e funções das instituições de ensino superior.

No entanto, as políticas e estratégias de internacionalização diferem entre as IES, uma vez que estas atendem a políticas e demandas institucionais específicas, que refletem seus valores, prioridades e recursos disponíveis, resultando em diferentes modelos (Knight, 2005). Dentre as possíveis estratégias, encontram-se atividades desenvolvidas na dimensão nacional, no campus de uma IES, denominada “internacionalização em casa⁴” (Knight, 2005). O EMI, traduzido ao português como Inglês como Meio de Instrução, é uma das ações para que a internacionalização em casa aconteça.

Uma das principais características da internacionalização é o uso da língua inglesa como principal idioma do meio científico (Gimenez; Passoni, 2016), prática conhecida na literatura acadêmica por vários termos, sendo um deles o EMI. Dearden (2014, p. 4, tradução nossa) define o termo como o “uso do inglês para ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições nas quais a língua materna (L1) da maioria da população não é o inglês”⁵. Em outras palavras, é o uso da língua para ensinar conteúdos acadêmicos e não a língua em si⁶. Mas por que ensinar em EMI?

São diversas as razões pelas quais instituições de ensino superior estão dispostas a implementar o EMI: atrair estudantes e professores internacionais, oportunizar publicações internacionais de pesquisa, compartilhar conhecimentos científicos, melhorar as posições nos *rankings* universitários nacionais e internacionais, dar aos docentes e discentes a possibilidade de estudar no exterior, aumentar as possibilidades de carreira de estudantes, docentes, funcionários e outras pessoas participantes do processo.

⁴ O conceito do termo será explorado posteriormente. Neste momento, é importante entendê-lo apenas como uma das ações realizadas para que a internacionalização ocorra nas IES.

⁵ Texto original: “The use of English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English”.

⁶ Alguns autores (Martinez, 2016; Rose; Galloway, 2019), discutem sobre o ambiente ser propício ao aprendizado, mesmo não sendo este o principal objetivo. Essa questão será discutida posteriormente.

Entretanto, as universidades, principalmente no Brasil, têm enfrentado alguns desafios em sua implementação, como a questão da proficiência dos professores e dos alunos; falta de formação pedagógica para o ensino pelo EMI; barreiras administrativas; falta de envolvimento dos agentes que participam do processo e na elaboração de políticas linguísticas e documentos regulatórios, entre outros. Como observa Macaro (2018, p. 12), é necessário que todas as questões e controvérsias relacionadas ao processo de internacionalização, em particular à implementação do EMI, sejam cuidadosamente examinadas, senão o ‘trem imparável’ (como ele considera o EMI) tem uma forte probabilidade “de sair dos trilhos”.

Muitos estudos têm sido realizados na área da Linguística Aplicada (LA) que tratam do EMI (Bradford, 2016; Dafouz; Smit, 2016, 2020; Dearden, 2014; Macaro, 2015; Martinez, 2016, 2022; Martinez; Fernandes, 2020; Lasagabaster, 2018, 2022), do papel do inglês em estudos sobre estratégias metodológicas (Chuang, 2015; Finardi; Porcino, 2015; Lasagabaster, 2022) e do desenvolvimento de programas específicos de formação de professores em EMI (Borg, 2011; Martinez; Fernandes, 2020), no contexto do ensino superior ao redor do mundo na atualidade.

Bradford (2016) aponta que as instituições de ensino superior ao redor do mundo estão buscando se tornar cada vez mais internacionalizadas, e o ensino de disciplinas acadêmicas com o uso do inglês como meio de instrução em países nos quais esta não é a língua nativa tem crescido tremendamente. Dafouz e Smit (2020, p. 541) afirmam que com o EMI ganhando impulso no ensino superior em todo o mundo, os programas de educação de professores estão sendo redesenhados para equipar os professores com as habilidades necessárias para lidar com salas de aula cada vez mais internacionais.

No entanto, Dearden (2014) levanta algumas questões cruciais em suas pesquisas com as universidades, como: (1) a rejeição do EMI em alguns países devido à preocupação cultural de uma possível desvalorização da língua nativa e questionamentos sobre a abordagem; (2) a falta de professores qualificados para o ensino em EMI; (3) a falta de documentos regulatórios e políticas linguísticas claros sobre como ministrar cursos e disciplinas por meio do inglês; (4) a falta de recursos para os professores, como material apropriado; (5) a falta de orientação sobre a

técnica *code-switching*⁷, que beneficiaria as aulas de EMI; e (6) o fato de não haver um nível padrão de inglês para professores da EMI, que geralmente não têm a língua inglesa como seu idioma nativo.

Alguns pesquisadores da LA enfatizam a importância de o professor promover uma pedagogia que facilite o aprendizado, pois, pelo ponto de vista de alunos, “bom ensino supera problemas de sotaque, sintaxe e léxico”⁸ (Martinez, 2016, p. 211, tradução nossa). Por haver mais interação entre as partes, as estratégias metodológicas centradas nos alunos⁹ tendem a ser mais eficientes em um ambiente no qual eles não são proficientes na língua de instrução, do que as tradicionais centradas no professor (Arifinn; Husin, 2011; Wilkinson, 2005). Martinez e Fernandes (2016, p. 126) apontam a importância dos cursos que visam minimizar os desafios relacionados à proficiência linguística e às metodologias e enfatizam os vários benefícios dos cursos que se concentram nas esferas linguística, cultural, estrutural e institucional.

Diante de tal diversidade e complexidade de questões inerentes a cada contexto específico de uso do EMI, Dafouz e Smit (2020) chamam atenção para a necessidade de se pensar nas dimensões que são, ao mesmo tempo, independentes e interligadas de forma dinâmica e acessível por meio do discurso no contexto do inglês como meio de instrução, criando o acrônimo ROAD-MAPPING¹⁰: a) **RO** – *Roles of English* (papéis do inglês em relação a outras línguas); b) **AD** – *Academic Disciplines* (disciplinas acadêmicas); c) **M** – *Management* (gerenciamento); d) **A** – *Agents* (agentes); e) **PP** – *Practices and Processes* (práticas e processos); e f) **ING** – *Internationalization and Glocalization* (internacionalização e glocalização). Apesar das autoras utilizarem o termo EMEMUS, neste estudo optou-se por manter o termo EMI, por ser o mais difundido e encontrado na literatura.

Nesse contexto, aconteceu algo inesperado que afetou o mundo todo. Em meados de novembro de 2019 e início de 2020, tivemos uma reviravolta com a pandemia de COVID-19, que afetou todos os aspectos da vida humana, atingindo fortemente a educação, impactando também o ensino superior e as ações de internacionalização. As escolas foram afetadas, professores tiveram que fazer a

⁷ Na linguística aplicada, significa alternância de código ou de língua.

⁸ Texto original: “[...] good teaching trumping issues of accent, syntax and lexis”.

⁹ *Learner-centered instruction*

¹⁰ O tema será abordado de forma mais aprofundada no Capítulo 3.

transição das aulas presenciais para aulas via remota e os alunos foram forçados a se adaptar ao novo meio de educação a distância e à falta de interação que as aulas presenciais ofereciam (Thomas; Mikolajewska, 2020). Diversos estudos têm sido divulgados sobre os desafios e as possibilidades que os docentes e discentes enfrentaram durante esse período, considerado uma das maiores interrupções educacionais dos últimos tempos, que trouxe desafios significativos não apenas para o ensino e aprendizagem, mas também ao bem-estar (king; Yin; Allen, 2023). Segundo os autores, é necessário identificar as oportunidades de adaptação aos desafios de longo prazo da pandemia e refletir sobre as possibilidades de luta de viver em um mundo onde a COVID é endêmica. No Brasil, especificamente, segundo Finardi e Guimarães (2020, p. 1, tradução nossa),

[A] pandemia de Covid-19 trouxe muitas perturbações para a educação (em geral) e internacional (em particular), mas também oportunidades, à medida que a internacionalização se afasta da mobilidade acadêmica para a mobilidade virtual, permitindo um papel mais ativo para as universidades do Sul Global e um panorama de internacionalização mais equilibrado no mundo¹¹.

Portanto, reforço aqui a importância de se pesquisar e gerar dados sobre o que aconteceu durante o período mais crítico da pandemia e após o retorno presencial das aulas para podermos compreender e construir mudanças e transformações advindas das oportunidades que ela pode ter trazido. Diante desse cenário, justifica-se a importância desta pesquisa, que visa explorar qual tem sido o impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores de ensino superior que participaram de cursos de formação em EMI para aulas presenciais de disciplinas de áreas diversas através da língua inglesa ou até mesmo da língua materna. A fim de alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa são:

1. Identificar se as metodologias aprendidas nos cursos de formação em EMI têm tido relevância no preparo e execução de suas aulas no ensino remoto, não apenas em inglês, mas também na língua materna;

¹¹ Texto original: "The Covid-19 pandemic brought about many disruptions for education (in general) and international education (in particular), but also opportunities, as internationalization moves away from academic mobility to virtual mobility, enabling a more active role for universities in the Global South and a more balanced internationalization panorama in the world".

2. Analisar até que ponto a formação preparou esses professores para o ambiente virtual para aqueles que ofertaram suas disciplinas em EMI;
3. Investigar até que ponto a decisão dos que receberam formação ou capacitação de não ofertar disciplinas em EMI foi influenciada pela pandemia.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, o estudo será norteado pelas seguintes perguntas:

1. Qual a relevância das metodologias aprendidas nos cursos de formação em EMI para preparo e execução das aulas no ensino remoto, não apenas em inglês, mas também na língua materna?
2. Até que ponto a formação preparou esses professores para o ambiente virtual para aqueles que ofertaram suas disciplinas em EMI?
3. Para aqueles que receberam a capacitação e não ofertaram disciplinas, até que ponto a decisão de não ofertar foi influenciada pela pandemia?

Para a pesquisa conduzida na UNINT, foi necessário adaptar as perguntas da entrevista originalmente aplicadas aos professores da UEPG, tendo em vista que os docentes da UNINT não participaram de cursos de formação específica em EMI. O estudo explorou aspectos como os níveis de proficiência de professores e alunos, a experiência acumulada no ensino por meio do EMI, a preparação docente para esse modelo pedagógico e os impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas no contexto do inglês como meio de instrução. Um dos objetivos foi realizar uma análise comparativa, ajustada ao contexto italiano, com ênfase nas práticas pós-pandemia, contrastando com o estudo brasileiro, que se concentrou no período pandêmico. O capítulo oferece uma comparação entre os professores de duas universidades, destacando suas perspectivas e atitudes em relação ao fenômeno do EMI no ensino superior.

1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada está organizada em 6 capítulos, além da conclusão, das referências e dos anexos.

O primeiro capítulo, “Introdução”, aborda a pesquisa em termos gerais, relatando a trajetória da pesquisadora e tecendo considerações iniciais sobre o tema, assim como sobre a justificativa, o delineamento do projeto, o contexto e objetivos e as perguntas de pesquisa, finalizando com a síntese dos capítulos presentes na tese.

O Capítulo 2, intitulado “A internacionalização da educação superior”, apresenta um panorama sobre a internacionalização no ensino superior, tanto ao redor do mundo quanto no Brasil, e uma visão teórica sobre a compreensão do que significa globalização e internacionalização, e quais são as estratégias para que o processo seja desenvolvido eficientemente. Em seguida, é descrito o panorama histórico do EMI, com sua origem, definições, expansão, razões, desafios, papel da língua inglesa, formação de professores e políticas linguísticas, embasados em pesquisas de vários autores. A teoria do ROAD-MAPPING de Emma Dafouz e Ute Smit (2016, 2020) é apresentada por uma revisão teórica da teoria criada pelas autoras.

O Capítulo 3, “Metodologia”, descreve a abordagem metodológica aplicada neste trabalho, em termos de caracterização da pesquisa, dos participantes, dos cursos de formação em EMI, dos instrumentos e estratégias de geração e explanação do procedimento para a análise dos dados.

O Capítulo 4, “EMI em tempos de pandemia de COVID-19 e as intersecções com as dimensões do ROAD-MAPPING”, parte para a discussão dos resultados da análise dos dados baseada nas dimensões da teoria do ROAD-MAPPING. Buscou-se relacionar os resultados com a teoria que sustenta este trabalho, analisando quais dimensões da teoria foram mais representativas no discurso dos participantes da pesquisa.

O Capítulo 5, “O EMI em uma universidade na Itália”, apresenta um estudo realizado na Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT), Itália, que investigou as crenças e práticas de professores universitários que lecionam disciplinas pelo EMI. O estudo, parte de um doutorado sanduíche, visou ampliar uma pesquisa anterior feita no Brasil, explorando a internacionalização em uma universidade estrangeira. A análise comparativa, adaptada ao contexto italiano, focou nas práticas pós-pandemia, diferentemente do estudo no Brasil, que analisou o período pandêmico. O capítulo oferece uma comparação entre professores de

duas universidades, uma no Brasil (UEPG) e outra na Itália (UNINT), destacando suas atitudes frente ao fenômeno do EMI no ensino superior.

Por fim, o Capítulo 6, “(In)Conclusões”, apresenta uma breve retrospectiva do percurso investigativo, retomando os objetivos e perguntas de pesquisa e tentando respondê-las. Além disso, o capítulo apresenta as contribuições, limitações e recomendações para futuras possibilidades de estudo na área.

2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Há muito tempo, por diversas razões, sejam políticas, históricas, econômicas, culturais e/ou ideológicas, o inglês se tornou um idioma global de comunicação entre falantes de diferentes línguas (Crystal, 2003). A língua inglesa se tornou a língua de comunicação internacional do mundo dos negócios, ciência, tecnologia, diplomacia e em várias outras áreas, em um número crescente de regiões e contextos culturais, o que levou à globalização da era moderna. O termo “globalização” é utilizado para descrever “o processo de aumento do fluxo de pessoas, culturas, ideias, valores, conhecimento, tecnologia e riqueza entre fronteiras, resultando em um mundo mais interconectado e interdependente”¹² (Knight, 2008, p. x, tradução nossa). Um dos setores mais impactados por esse processo foi a educação, principalmente as IES, abrindo novos horizontes de atuação e proporcionando novos desafios e oportunidades, o que levou à internacionalização delas. De fato, a internacionalização das universidades é considerada uma das mais importantes transformações ocorridas no contexto do ensino superior nas últimas décadas.

Para Franklin, Zuin e Emmendoerfer (2017, p. 132), a globalização é vista como

[...] um fenômeno preponderantemente econômico que influenciou internacionalmente nas relações de consumo e de mercados, devido à sua base capitalista, interferindo inclusive nas dinâmicas institucionais locais. Partindo dessa concepção, é possível vislumbrar impactos de cunho econômico que a mobilidade trouxe para as universidades e também as diferenças na forma de trabalhar o conhecimento ao redor do mundo.

Essa tendência tem sido discutida nos eventos e congressos do ensino superior que debatem a gestão universitária ao nível internacional. Assim, busca-se entender os desafios da educação superior, o seu papel e importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reforçando a ideia de que é na universidade que devem ocorrer os avanços tecnológicos e científicos para haver uma maior integração entre as nações, respeitando-se a diversidade e a individualidade.

¹² Texto original: “[...] the process that is increasing the flow of people, culture, ideas, values, knowledge, technology, and economy across borders, resulting in a more interconnected and interdependent world”.

É importante ressaltar que a globalização afeta cada país de forma diferente e pode ter consequências positivas ou negativas conforme a história, as tradições, as culturas, os recursos, entre outros aspectos. Esses fatores afetam, conseqüentemente, a internacionalização, cujo uso e compreensão do conceito tem mudado com o passar dos anos, dependendo do contexto sociopolítico, dos objetivos e interesses e das ações que, ao longo da história das IES, tornaram algumas delas mais internacionalizadas que outras. Essa ideia é compartilhada por De Wit (2013, p. 13, tradução nossa), que afirma que “[a] internacionalização não é um fenômeno estático, mas sim um processo em constante desenvolvimento”¹³ no qual “[s]ignificados, lógicas, estratégias e aproximações estão constantemente mudando assim como a visão global”¹⁴ e, na visão de outros autores, envolve uma “variedade de programas e políticas que as universidades e governos implementam para responder à globalização”¹⁵ (Altbach; Reisberg; Rumbley, 2009, p. 7, tradução nossa).

Para Santos Filho (2020, p. 11), “a implementação da política de internacionalização implica comprometimento efetivo, seja no nível estatal, seja no nível institucional, com sua incorporação explícita nos propósitos e funções atuais da universidade contemporânea”. Dessa forma, três aspectos são relevantes para que se compreenda a internacionalização da educação superior: (1) conceitos e redefinições de internacionalização da educação superior; (2) razões ou *racionales* da internacionalização da educação superior; e (3) estratégias de internacionalização da educação superior, que discutiremos a seguir.

2.1 CONCEITOS E (RE)DEFINIÇÕES

Há uma diversidade enorme de termos que têm sido aplicados para definir a internacionalização do ensino superior. Esses termos vêm mudando ao longo do tempo, segundo o contexto histórico, social e econômico. É importante resgatar a compreensão de tais conceitos que permeiam a cooperação internacional, os modos como se configuram e também se consolidam para a efetiva internacionalização

¹³ Texto original: “Internationalisation is not a static phenomenon but a constantly evolving process”.

¹⁴ Texto original: “Meanings, rationales, strategies and approaches are constantly changing as is also the global landscape”.

¹⁵ Texto original: “[...] the variety of policies and programs that universities and governments implement to respond to globalization”.

institucional. Considerando o papel das universidades na construção da sociedade, as mudanças na definição de internacionalização constituem um movimento natural impulsionado especialmente pelo fato de que o tema passou a ser estudado por mais pesquisadores ao nível internacional (Alon; Mcallaster, 2009; Altbach, 2002, 2003, 2004, 2009; Altbach; Mcallaster; Hurtado- Torres; Bondar, 2011; Knight, 2007; De Wit, 2010, 2011, 2013, 2019, 2020; Kerr, 1990; Knight, 1994, 1999, 2001, 2003, 2004, 2005, 2008a, 2012a, 2013, 2015, 2018, 2020, 2021, 2022; Knight; De Wit, 2018; Van der Wende, 1997), além de ter despertado também o interesse por pesquisadores brasileiros (Miura, 2006; Stallivieri, 2004) entre outros.

Segundo Knight (2008b, p. 1), o termo “internacionalização” não é novo, assim como o debate sobre a sua definição, que pode ter diferentes significados para diferentes pessoas, em diferentes países e tem aparecido na literatura de várias formas. Antes de apresentar as discussões acerca dos termos utilizados ao longo dos anos, analisemos a seguir um quadro dividido em cinco décadas e os termos utilizados em cada uma delas. Interessante como a terminologia empregada para descrever a internacionalização da educação superior evoluiu durante os últimos 50 anos ou mais.

QUADRO 1 – Evolução das principais terminologias da educação internacional

<i>Termos contemporâneos 10 últimos anos</i>	<i>Termos recentes 20 últimos anos</i>	<i>Termos novos 30 últimos anos</i>	<i>Termos em evolução 40 últimos anos</i>	<i>Termos tradicionais 50 últimos anos</i>
<i>Termos genéricos</i>				
– Mobilidade internacional de programas e provedores – <i>soft power</i> – diplomacia do conhecimento – internacionalização inteligente – aprendizado internacional colaborativo <i>online</i>	– regionalização – planetização – glocalização – cidadania global – internacionalização “verde” – <i>rankings</i> globais – globalização	– educação sem fronteiras – educação transfronteiriça – educação transnacional – educação virtual – internacionalização “no exterior” – internacionalização “em casa”	– internacionalização – educação multicultural – educação intercultural – educação global – educação à distância – educação <i>offshore</i> ou no exterior	– educação internacional – cooperação internacional para o desenvolvimento – educação comparada – educação por correspondência
<i>Elementos específicos</i>				
– universidades internacionais conjuntas – MOOCs [<i>Massive Open Online Courses</i>] – cidades educacionais – estágios virtuais – polos de conhecimento – universidades por franquia	– polos educacionais regionais – competências internacionais – oficinas de titulações – fábricas de vistos – titulação conjunta, dupla, combinada – <i>branding</i>, consolidação de <i>status</i>	– provedores de educação – universidades corporativas – redes – universidades virtuais – <i>campus</i> filial – programas de universidades-irmãs e franquias	– estudantes do exterior – estudos no exterior – convênios institucionais – projetos de parceria – estudos de áreas/regionais – cooperação binacional	– estudantes do exterior – intercâmbio de estudantes – projetos de desenvolvimento – convênios culturais – estudo de línguas

FONTE: Sander (2020, p. 22). Quadro traduzido ao português por Knight (2021, p. 69)¹⁶.

O conceito de internacionalização foi aplicado por muitos anos nas ciências políticas, nas relações governamentais e na educação nos anos 60, sendo que os termos mais utilizados eram “‘cooperação internacional’, ‘relações internacionais’ e ‘educação internacional’, geralmente definidos em termos de atividades como projetos de desenvolvimento, alunos estrangeiros e acordos acadêmicos, culturais e internacionais”¹⁷ (Knight, 2008b, p. 3, tradução nossa).

Foi no início dos anos 1980 que a sua popularidade realmente cresceu no setor educacional, período no qual a internacionalização era definida, de acordo Knight (2008b, p. 2), ao nível institucional e por um conjunto de atividades como mobilidade acadêmica, estudos linguísticos, acordos institucionais e estudos de área. Já em meados dos anos 1990, o foco das discussões era sobre a diferença entre educação internacional e “‘educação comparativa’, ‘educação global’ e

¹⁶ Original no Anexo 2.

¹⁷ Texto original: “[...] ‘international cooperation’, ‘international relations’, and ‘International education’, usually defined in terms of such activities, as development projects, foreign students, and international academic and cultural agreements”.

‘educação multicultural’”¹⁸ (Knight, 2008b, p. 19, tradução nossa). Dessa forma, o termo “educação internacional” – como conjunto de atividades não pensadas como unidade, mas que mesmo assim previam a relação entre diferentes culturas educacionais por meio, principalmente, da mobilidade acadêmica – sofreu transição para “internacionalização da educação superior” (De Wit, 2013, p. 19).

Na primeira década do século XXI, novos termos foram aplicados, como “educação transnacional”, “educação sem fronteiras”, “educação costeira” e “educação transfronteira”, sendo que estes descritores relacionam o conceito de fronteiras e diferem substancialmente do conceito-chave anterior da cultura. Marginson e Sawir (2005) observam que durante esse período foi dada menos ênfase às atividades de desenvolvimento e mais ênfase à mobilidade acadêmica, que inclui estudantes, pesquisas, programas e provedores que atravessam fronteiras. Essa fase, segundo Knight (2008b, p. 3), é caracterizada por um direcionamento maior em relação às atividades comerciais e ditadas pelo mercado e por um crescimento substancial nas redes acadêmicas internacionais e parcerias baseadas na colaboração e benefícios mútuos, visando a aspectos da internacionalização da educação com e sem fins lucrativos.

Delgado-Márquez, Hurtado-Torres e Bondar (2011) organizaram uma classificação das definições de internacionalização da educação superior propostas em literatura especializada baseadas em quatro perspectivas genéricas propostas por Knight (1997), a saber: (1) perspectiva da atividade, (2) perspectiva da competência, (3) perspectiva do *éthos* e (4) perspectiva do processo. Essas perspectivas estão sintetizadas no quadro a seguir, que contém a descrição do que cada uma delas destaca ou focaliza e os principais autores que discutiram o tema:

¹⁸ Texto original: “[...] ‘comparative education’, ‘global education’, and ‘multicultural education’”.

QUADRO 2 – Perspectiva de internacionalização no contexto das instituições da educação superior

Perspectiva da Atividade	Autores
Foca nas atividades de ensino superior que fomentam uma dimensão intercultural, incluindo a presença de estudantes internacionais, currículo e intercâmbio aluno/professor.	Harari (1992) Klasek (1992) Arum e Van de Water (1992) Mestenhauser (1998) Green e Olson (2003) Javalgi <i>et al.</i> (2003) Powell (2004) Green e Shoenberg (2006)
Perspectiva da Competência	Autores
Enfatiza o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos, atitudes e valores importantes para competir no mercado global.	Soderqvist (2002) Van der Wender (2007) Ayoubi e Masoud (2007) McGowan e Potter (2008) Elkin <i>et al.</i> (2008) Lipsett (2009)
Perspectiva do Éthos	Autores
Enfatiza a criação de uma cultura ou ambiente no qual perspectivas e iniciativas interculturais e internacionais são valorizadas e apoiadas.	Pickert e Turlington (1992) Hanson e Meyerson (1995)
Perspectiva do Processo	Autores
Enfatiza a integração de uma dimensão internacional e intercultural no ensino, pesquisa e serviços por meio de uma combinação de atividades, políticas e procedimentos.	Knight (1994) Schoorman (1999) De Wit (2002) Olson <i>et al.</i> (2001)

FONTE: Traduzido pela pesquisadora ao português de Delgado-Márquez, Hurtado- Torres e Bondar (2011, p. 106)¹⁹.

Pela perspectiva da atividade, a internacionalização na educação superior é o processo de integração da educação internacional no currículo (Harari, 1992; Klasek, 1992), cujo enfoque centrado nas atividades “aumenta a cooperação internacional, que intensifica a segurança nacional e melhora a competitividade econômica”²⁰ (Powell, 2004, tradução nossa).

Citando outros autores, Delgado-Márquez, Hurtado- Torres e Bondar (2011, p. 106) observam que, na perspectiva da competência, a internacionalização é um processo de transformação de uma instituição de educação superior nacional em uma instituição de educação superior internacional (Soderqvist, 2002), e que a

¹⁹ Original no Anexo 3.

²⁰ Texto original: “[...] increases international cooperation, enhances our national security, and improves our economic competitiveness”.

internacionalização melhora a capacidade das instituições no que diz respeito ao ensino e à pesquisa (Elkin; Farnsworth; Templer, 2008), cujo objetivo principal é captar alunos estrangeiros, estudantes nacionais mais qualificados e pesquisadores de alto nível (Van der Wende, 2007).

Já segundo a perspectiva do *éthos*, os autores enfatizam que a internacionalização é um processo de reforço do caráter internacional de uma universidade mediante o apoio de uma instituição líder (Hanson; Meyerson, 1995).

Por último, na quarta perspectiva do processo, a internacionalização é definida por Knight (1994, p. 1, tradução nossa) como um processo sustentável “que integra a dimensão internacional e intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços de uma instituição”²¹. Assim, a internacionalização é caracterizada como um processo que vai além da simples realização de atividades no âmbito internacional, cujos critérios a autora considera insuficientes como indicadores do grau de internacionalização de uma instituição de educação superior. Esses indicadores destacam um aspecto estratégico diferente, e o resultado é que não há consenso sobre quais indicadores deveriam ser mais relevantes.

No entanto, mudanças no contexto da internacionalização – como o crescimento da mobilidade acadêmica de estudantes, docentes e pesquisadores, número de cursos, programas e qualificações com ênfase no desenvolvimento de competências internacionais e culturais, entre outros elementos – e desafios encontrados com o processo de globalização e internacionalização das universidades somados às sugestões de De Wit levaram Knight a redefinir seu conceito formulado em 1994 (Santos Filho, 2020, p. 15). A autora não abandona o conceito anterior, mas o refina com termos mais genéricos e flexíveis, focando no processo e nas mudanças em que a internacionalização é vista como um processo dinâmico – e não um conjunto de atividades isoladas – que precisa ser compreendido nas três dimensões, quais sejam: internacional, intercultural e global. Os três termos usados como uma tríade, portanto, são interconectados e interdependentes. Knight (2003, p. 1) enfatiza que não é necessário especificar as razões, benefícios, resultados, atores, atividades e patrocinadores da internacionalização, pois eles podem variar de acordo com cada país, instituição, comunidade ou participantes.

²¹ Texto original: “[...] that integrate an international and intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution”.

Considerando todos esses pressupostos, Knight (2004, p. 11, tradução nossa) propõe a seguinte definição: “Internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural, ou global no propósito, nas funções ou na oferta de educação pós-secundária”²².

O conceito compreende três dimensões. Assim, internacional se refere às relações entre nações, culturas ou países, enquanto a interculturalidade é aplicada para abordar a diversidade de culturas existentes nos países, nas comunidades e instituições, por fim, global é um termo controverso que expressa a sensação de escopo mundial (Knight, 2003). Como enfatiza Knight (2003), há uma complementaridade entre esses três termos, que, juntos, expressam a riqueza da amplitude e profundidade da internacionalização.

Em 2015, De Wit e Hunter sugeriram a redefinição do conceito de internacionalização de Knight, em um estudo feito para o Parlamento Europeu, cujo objetivo foi o de identificar tendências-chave nas estratégias nacionais correntes de internacionalização na Europa e no resto do mundo e delinear um cenário para o futuro da internacionalização da educação superior na Europa. O conceito ficou assim: internacionalização é

[...] o processo *intencional* de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e na oferta de educação pós-secundária, *a fim de aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e corpo docente e fornecer uma contribuição significativa para a sociedade*²³ (De Wit; Hunter, 2015, p. 3, grifo do autor, tradução nossa).

Embora a internacionalização da educação superior como um processo intencional tanto ao nível nacional quanto internacional seja a política dominante em muitos países, em especial na Europa, vista como uma das melhores práticas de internacionalização, De Wit e Hunter (2015) consideram haver muito a ser feito em um grau variado de sucesso e sérios desafios a serem superados no sul, centro e leste da Europa.

²² Texto original: “Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education”.

²³ Texto original: “[...] the *intentional* process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, *in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society*”.

Um exemplo recente é a pandemia de COVID-19, que causou a interrupção da internacionalização com redução das abordagens tradicionais de mobilidade e recrutamento internacional de estudantes, o que levou ao uso crescente de ferramentas alternativas para a internacionalização da pedagogia, como, por exemplo, o *Collaborative Online International Learning* (COIL) (Rubin, 2016).

De Wit e Jones (2022) alertam para a necessidade imperativa para os próximos anos de uma mudança da compreensão da internacionalização de um paradigma competitivo ocidental para uma estratégia cooperativa global, pois a internacionalização continua refletindo e exacerbando as desigualdades nas sociedades globais. Nesse sentido, este estudo considera essa mudança fundamental e imprescindível, desafiando o paradigma competitivo ocidental, criando estratégias baseadas em uma gestão responsável e inclusiva que diminuam as desigualdades sociais e promovendo, assim, oportunidades de progresso e desenvolvimento da cidadania. A internacionalização como política pública para o ensino superior é uma estratégia importante para a produção e divulgação de saberes na esfera global, e a universidade tem o dever de possibilitar experiências internacionais aos cidadãos.

De Wit e Jones (2022) apontam para uma nova geração de estudiosos²⁴ que estão desafiando a visão neoliberal da internacionalização como uma fonte de receita baseada nas perspectivas e formas de conhecimento anglo-ocidentais, os autores também valorizam uma gama maior de epistemologias, incluindo as do Sul Global e das comunidades indígenas, que permite que a internacionalização seja mais inclusiva, incentivando a inovação das metodologias de pesquisa e as construções temáticas da própria internacionalização. De acordo com Jones (2022, p. ii, tradução nossa), é necessário repensar a relação entre internacionalização e outros elementos:

Igualdade, diversidade e inclusão, justiça social, descolonização, relações de poder global e geopolítica, direitos humanos, anti-racismo, identidade e igualdade de gênero, ética, multiculturalismo e sustentabilidade são apenas alguns dos elementos relacionados que todos têm um papel a desempenhar para ampliar nossa compreensão da internacionalização²⁵.

²⁴ Como, por exemplo, o *Critical Internationalization Studies Network* (CISN, [20-?]) em: <https://criticalinternationalization.net/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

²⁵ Texto original: "Equality, diversity and inclusion, social justice, decolonization, global power relations and geopolitics, human rights, anti-racism, gender identity and equality, ethics, multiculturalism, and sustainability are just some of the related elements which all have a role to play in broadening our understanding of internationalization".

Esses elementos têm um forte impacto sobre este estudo, embora o foco desta pesquisa não seja esse e tampouco consiga abrangê-los ou abordá-los de forma mais aprofundada. Contudo, eles fazem parte da ideia primordial de igualdade de oportunidades a todos os envolvidos no processo de internacionalização das IES de forma inclusiva e socialmente responsável.

Entretanto, segundo os autores citados anteriormente, uma abordagem socialmente responsável não é fácil de ser desenvolvida e requer recursos substanciais públicos e privados. Mas é importante que se faça, por ser mais inclusiva socialmente. A longo prazo, isso resultará em um setor educacional terciário de alta qualidade (De Wit; Jones, 2022). Essa abordagem implica uma maior atenção à internacionalização do currículo em casa e “deve se alinhar com outros níveis de educação e abordar melhor as dimensões internacionais da responsabilidade social”²⁶ (Jones; De Wit; 2021, p. 87, tradução nossa).

Knight (2013, p. 84, tradução nossa) reforça essa visão e reconhece haver uma necessidade de constante atualização do significado de internacionalização, observando que “[a]pós várias décadas de intenso desenvolvimento, a internacionalização cresceu em escopo, escala e importância”²⁷. A autora também chama a atenção para a perigosa mudança do processo tradicional baseado em valores de cooperação, parceria, intercâmbio, benefícios mútuos e capacitação, para uma internacionalização caracterizada pela competição, comercialização, interesses próprios e construção de *status* (Knight, 2013). Portanto, conclui-se, neste estudo, que é necessário que as práticas e políticas sejam examinadas cuidadosamente em termos de que valores e propósitos estão impulsionando a internacionalização. Que a universidade seja um espaço para a aquisição de conhecimentos científicos, técnicos e culturais que apresentem benefícios para o crescimento da sociedade, com vistas à superação das desigualdades sociais, em que a língua inglesa tem um papel fundamental.

Em suma, é válido supor que o conceito sobre internacionalização está em constante reflexão, refinamento e revisão, e as teorias e definições são constantemente ajustadas para corresponder a novos entendimentos. Essas

²⁶ Texto original: “It should align with other levels of education and better address the international dimensions of social responsibility”.

²⁷ Texto original: “After several decades of intense development internationalisation has grown in scope, scale and importance”.

reflexões críticas são contribuições importantes para se construir uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, como observa De Wit (2010), precisamos distinguir a questão do que compreendemos por internacionalização do porquê estamos internacionalizando a educação superior, pois, na literatura, frequentemente os dois termos, significados e razões, se confundem e são muitas vezes usados como sinônimos. Vejamos, a seguir, algumas reflexões para estabelecer a diferença entre definições e das razões da internacionalização.

2.2 RAZÕES OU *RATIONALES*

Assim como há uma variedade de maneiras para descrever e definir internacionalização, há também inúmeros modos para definir as diferentes razões ou motivações que têm impulsionado a internacionalização da educação superior nos países e nas instituições universitárias. Diversos estudos têm sido publicados discutindo esse tema a partir de diferentes perspectivas (Knight; De Wit, 1995, 2018; De Wit, 2010, 2011, 2013, 2019).

Acontecimentos históricos, como as duas grandes guerras mundiais e a Guerra Fria, eventos como a Conferência Mundial sobre educação superior, ou a Declaração de Bolonha, entre outros, justificados por razões políticas, econômicas, culturais ou educacionais, impactaram a internacionalização do ensino superior de forma bastante significativa em âmbito mundial. Nessa perspectiva, observa-se um crescente investimento na pesquisa entre as duas guerras mundiais, principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o período da Guerra Fria (1947-1991) (De Wit, 2010). Após a Primeira Guerra Mundial, e novamente após a Segunda Guerra Mundial, a educação internacional foi impulsionada principalmente por razões políticas otimistas de paz e compreensão mútua, e mesmo que essas razões tenham sido utilizadas como justificativas para cooperação e intercâmbio internacional, a realidade da década de 1950 mudou para a segurança nacional e política externa até o período da Guerra Fria (De Wit; Merckx, 2012).

Assim como as guerras, outros momentos críticos no contexto global estimularam a disseminação da internacionalização no ensino superior. Um dos mais marcantes foi a Conferência Mundial sobre educação superior em 1998, organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sediada na capital francesa, Paris. O evento reuniu professores do

mundo todo para discutir sobre os encaminhamentos que esse segmento da sociedade deveria tomar. Além disso, foi um marco importante por elaborar, dentre os seus principais objetivos, “a necessidade de internacionalização, que não é mais vista como opção por algumas instituições, mas como um passo necessário para encorajar o desenvolvimento equilibrado das nações através da educação” (Stallivieri, 2017, p. 19). O documento de orientação da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998), “Mudanças e Desenvolvimento no Ensino Superior”, preconiza que, segundo o mandato confiado pelo seu Ato Constitutivo,

[...] a UNESCO continuará a fazer da promoção da cooperação internacional seu principal objetivo e seu modo de ação preferencial no campo do ensino superior. Deverá favorecer a cooperação em escala mundial, buscando os meios mais eficazes de contribuir para o fortalecimento do ensino superior e da pesquisa nos países em desenvolvimento (UNESCO/CRUB, 1998, Art. XXVIII).

Outro documento importante que impactou a internacionalização foi a Declaração de Bolonha, que constituiu um acordo de cooperação na educação europeia. Assinado pelos ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha, em 19 de junho de 1999, o documento gerou o denominado Processo de Bolonha²⁸. A declaração marcou uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e estabeleceu em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior, a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas e reorganizar os sistemas de ensino superior dos seus países com base nos princípios presentes no documento.

A declaração de Bolonha surgiu da necessidade de facilitar a mobilidade acadêmica dentro de cada região, com estudantes e programas atravessando fronteiras cada vez mais facilmente, e o inglês foi a língua escolhida para esse processo. Segundo Altbach, Reisberg e Rumbley (2009, p. 57, tradução nossa), o “processo de Bolonha reflete um progresso enorme no que diz respeito à integração do ensino superior na Europa, indo mais longe que outras regiões ao criar uma estrutura comum de certificação e qualificação”²⁹ e visando uniformizar e garantir a qualidade do ensino em toda a Europa, promovendo transparência, mobilidade,

²⁸ Para mais informações, consultar: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>.

²⁹ Texto original: “The Bologna Process reflects enormous progress in regard to the integration of higher education in Europe, going further than other regions by creating a common degree structure, qualification frameworks”.

empregabilidade e aprendizagem centrada no aluno. Assim, pode-se perceber que a necessidade da quebra das barreiras políticas não é um processo recente e é essencial para a circulação de conhecimento e o desenvolvimento das universidades, principalmente na perspectiva de um mundo globalizado.

Por outro lado, esses acontecimentos, e principalmente este último, a Declaração de Bolonha, acabou por impactar a internacionalização do ensino superior de forma bastante significativa em âmbito mundial, resultando em dois blocos hegemônicos líderes da internacionalização, a saber, os Estados Unidos e a comunidade europeia, sendo que o primeiro liderava anteriormente. Como consequência, acentuaram-se as desigualdades entre os países desenvolvidos, os em desenvolvimento e os subdesenvolvidos, pois o modelo hegemônico norteado por uma perspectiva eurocêntrica de mundo nem sempre se aplica em todos os contextos. Como afirmam De Wit *et al.* (2015, p. 273, tradução nossa),

[A] internacionalização é impulsionada por uma combinação dinâmica e em constante evolução de lógicas políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas. Esses motivos assumem diferentes formas e dimensões em diferentes regiões e países, e nas diferentes instituições e seus programas³⁰.

Para facilitar a compreensão das motivações para a internacionalização, Knight e De Wit (1995) classificaram as razões em duas grandes categorias: razões políticas e econômicas e razões culturais e educacionais. Posteriormente, Knight (1997) reclassificou essas razões em quatro categorias: política, econômica, sociocultural e acadêmica. Segundo De Wit (1995), essa reclassificação permite uma reorganização mais adequada das principais razões que, segundo Knight (2005), impulsionam a internacionalização da educação superior.

Em relação às razões políticas, De Wit (2010, p. 9) observa que a política externa, a segurança nacional, a assistência técnica, a paz e a compreensão mútua, e identidade nacional e regional foram dominantes na internacionalização do ensino superior. Os governantes geralmente usam esse tipo de justificativa para adotar uma política nacional de internacionalização da educação superior ao reconhecer que seus benefícios são superiores aos seus custos. Geralmente, essa razão política é

³⁰ Texto original: “[...] internationalisation is driven by a dynamic and constantly evolving combination of political, economic, socio-cultural and academic rationales. These motives take on different forms and dimensions in the different regions and countries, and in the different institutions and their programmes”.

considerada mais importante no nível nacional do que no internacional (SANTOS, 2020).

O segundo grupo, razões econômicas, inclui crescimento econômico, competitividade, demanda nacional de educação, mercado de trabalho e incentivos financeiros para o governo e instituições (De Wit, 2010). Os países desenvolvidos consideram essa razão de relevância crescente para manter e aprimorar a vantagem competitiva na economia globalizada, desenvolvendo uma força de trabalho altamente qualificada e competitiva, investindo em pesquisas aplicadas e vendendo serviços educacionais para estudantes de países estrangeiros (Santos Filho, 2020).

Já o terceiro grupo, dos motivos sociais e culturais, focam no desenvolvimento do indivíduo, alunos, professores e funcionários. Essa motivação concentra-se na cultura e língua própria de um país e na importância de perceber línguas e culturas estrangeiras (De Wit, 2010).

O último grupo, relacionado às razões acadêmicas, está diretamente vinculado ao desenvolvimento das universidades, abrangendo objetivos relacionados aos interesses e às funções do ensino superior (De Wit, 2010). Entre as razões mais citadas estão a conquista de padrões acadêmicos internacionais em pesquisa, ensino e extensão, o desenvolvimento institucional, a reputação e o status internacional, além da melhoria da qualidade e dos padrões acadêmicos. Esses aspectos estão diretamente ligados ao aprimoramento da docência, do processo de aprendizagem e da pesquisa (Santos Filho, 2020). De acordo com Qiang (2003, p. 253, tradução nossa),

[E]sta premissa baseia-se claramente no pressuposto de que a internacionalização é considerada central para a missão da instituição e não é um empreendimento marginalizado. Ligada à noção de melhorar a qualidade da educação está a ideia de que a internacionalização é muitas vezes um agente de mudança positiva para a construção institucional. As atividades internacionais podem servir como catalisadores para grandes exercícios de planejamento/revisão institucional ou auxiliar na construção de instituições por meio do aprimoramento dos sistemas humanos, técnicos ou de infraestrutura de gerenciamento³¹.

³¹ Texto original: "This premise is clearly based on the assumption that internationalization is considered to be central to the mission of the institution and is not a marginalized endeavour. Linked to the notion of enhancing the quality of education is the idea that internationalization is often a positive change agent for institutional building. International activities may serve as catalysts for major institutional planning/review exercises, or help with institution building through the enhancement of the human, technical or management infrastructure systems".

Vale ressaltar que Knight (2004, p. 21, tradução nossa) alerta que “[e]ssas categorias genéricas continuam sendo uma maneira útil de analisar as razões. No entanto, as mudanças significativas na natureza e prioridade dentro de cada categoria precisam ser destacadas”³². As quatro categorias não são totalmente distintas ou exclusivas e podem mudar ou evoluir conforme as necessidades e prioridades variáveis dos países e das instituições (Knight, 1999).

Além das razões citadas por Knight (1997, 1999, 2004) e De Wit (2010, 2013, 2019), esta pesquisa reconhece a emergência de outros estímulos à internacionalização das IES, que podem estar associados a quatro motivações em níveis diferentes, nacional, institucional, individual e regional. As motivações de nível nacional se referem ao desenvolvimento de recursos humanos, por meio de estratégias, de recrutamento e incentivo à permanência e formação do quadro humano de alto nível intelectual e intercultural e desenvolvimento sociocultural (Knight, 2004). As razões podem se dar também no nível institucional, como *branding international*, desenvolvimento do pessoal, entre outros, nos quais a reputação e o perfil da instituição estão relacionados aos propósitos econômicos, políticos, sociais e acadêmicos (Knight, 2004). Igualmente importantes são os níveis individual e regional, sugeridos por Knight (2021), que se referem, respectivamente, ao desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais, à promoção de carreira, entre outros, e a identidade e competência regional. A autora considera crucial distinguir entre razões em diferentes níveis dos atores e/ou partes interessadas.

As quatro razões para a internacionalização da educação superior descrita acima estão sintetizadas no quadro a seguir, que apresenta os quatro níveis de razões desenvolvidos por Knight (2004, 2021).

³² Texto original: “These generic categories remain a useful way to analyze rationales; however, the significant changes in nature and priority within each category need to be highlighted”.

QUADRO 3 – Razões que movem a internacionalização e seus níveis

Quatro categorias de razões (1999)	Níveis de razões (2020)
Nível acadêmico Dimensão internacional para pesquisa e desenvolvimento Ensino Ampliação do horizonte acadêmico Desenvolvimento institucional Perfil e <i>status</i> Melhoria da qualidade Padrões acadêmicos internacionais	Nível individual Desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais Promoção de carreira Compreensão e aptidões interculturais Conhecimento de questões nacionais/ internacionais Desenvolvimento de rede internacional
Nível econômico Geração de receita Competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros	Nível institucional Melhoria da qualidade Incremento de pesquisa e inovação <i>Branding</i> e perfil internacional Capacitação Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional Alianças estratégicas Produção de conhecimento Geração de renda
Nível político Política exterior Segurança nacional Assistência técnica Paz e compreensão mútua Identidade nacional Identidade regional	
Nível social Identidade cultural nacional Entendimento intercultural Desenvolvimento de cidadania Desenvolvimento social e comunitário	Nível nacional Desenvolvimento de recursos humanos/ aptidões Maior acesso à educação superior Ganho de cérebros Intercâmbio comercial Construção da nação Desenvolvimento sociocultural Diplomacia <i>Soft power</i>
	Nível regional Alinhamento de sistemas nacionais Identidade regional Alianças geopolíticas Competitividade regional

FONTE: Sander (2020, p. 30-31). Quadro atualizado com base nas tabelas publicadas por Knight (2004, p. 23, 2021, p. 76).³³

Sejam quais forem os motivos, estratégias, documentos e políticas linguísticas para a internacionalização, este estudo aponta para a necessidade de mais pesquisas que abordem de que modo o fenômeno da internacionalização se processa nas instituições de ensino superior da atualidade e que estejam em processo de implementação ou consolidação, investigando as maiores dificuldades enfrentadas por essas instituições de forma que a internacionalização se dê de for

³³ Original no Anexo 4.

mais eficiente e que fuja da imposição dos paradigmas e das abordagens ocidentais. Minha atuação como formadora em EMI em uma universidade pública brasileira, com suas características peculiares, na qual a comunidade acadêmica, os docentes, discentes e agentes têm necessidades, limitações e desafios específicos, mostra que precisamos nos debruçar e refletir sobre esses aspectos, a fim de encontrar soluções adequadas para um contexto tão específico. O que serve para uma universidade talvez não sirva para a nossa e vice-versa. Assim, ensino pelo EMI, foco desta pesquisa, faz parte desse processo como uma das ações de internacionalização, sobretudo a internacionalização em casa, e necessita de pesquisas para dar conta de suas especificidades, considerando os objetivos, necessidades, desafios, benefícios e possíveis resultados. A partir desses elementos, que fazem parte de um planejamento institucional, serão definidas as estratégias que refletem o nível mais concreto e incluem as iniciativas no nível acadêmico e institucional. Os próximos parágrafos irão analisar o fenômeno da internacionalização em termos de estratégias escolhidas a partir das razões e abordagens da internacionalização de cada instituição.

2.3 ESTRATÉGIAS E AVANÇOS

Um fato importante a ser observado é que, de acordo De Wit (2010, p. 5), a internacionalização das IES está mais consolidada nas universidades dos países do hemisfério norte que nas do sul, com diferenças impactantes em relação às estratégias, por distintas motivações que envolvem os diferentes níveis educacionais e as concepções de educação. Enquanto as IES do hemisfério sul focam na abordagem tradicional cooperativa, as do norte têm uma abordagem fortemente competitiva.

Nesse cenário, as universidades têm enfrentado alguns desafios em relação às estratégias essenciais para o processo acontecer de forma efetiva. Muitos países, há tempos, questionam o modelo focado na mobilidade acadêmica e têm pensado em outras formas de colaboração internacional, que apresentem um melhor custo-benefício e que possam atingir um número maior de participantes. Diversas são as políticas e estratégias de internacionalização que diferem entre as IES, uma vez que atendem a demandas e prioridades específicas de cada instituição. Tradicionalmente, como observa Knight (2005), a internacionalização ao

nível institucional tem-se traduzido num conjunto de estratégias e atividades que operacionalizam a sua política institucional. O termo “estratégias” ganhou destaque quando Knight e De Wit (1997) ampliaram o conceito de internacionalização da educação superior e passaram a defini-la como “um processo que compreende estratégias programáticas e estratégias organizacionais que devem se integrar ao plano de desenvolvimento institucional e à cultura da instituição” (Santos Filho, 2020, p. 23).

Stallivieri (2017, p. 20) levanta a questão sobre como promover a internacionalização da educação superior e alerta para a importância de, primeiramente, esboçar os objetivos que a IES quer alcançar, pois

[...] uma instituição que faz a opção de internacionalização precisa ter em consideração uma análise cuidadosa de quais são os benefícios e ganhos reais com este processo complexo e desafiador. Deve levar em consideração os diferentes níveis do processo, ou seja, há ganhos nos macros contextos até os micros contextos, que geram no final ganhos individuais.

Portanto, há atividades distintas a serem desenvolvidas a fim de que se possa atender a diferentes fins e realidades acadêmicas. As estratégias surgem dos níveis superiores, conselhos diretores e reitorias, podendo ser centralizadas ou contar com a colaboração de outras instâncias institucionais, ou acadêmicas, como, por exemplo, os escritórios de assuntos internacionais (Stallivieri, 2002).

Knight (2008) classificou as estratégias em duas categorias: acadêmicas e organizacionais. As estratégias acadêmicas se dividem em quatro subcategorias: programas acadêmicos; pesquisa e colaboração científica; relações externas (domésticas e estrangeiras); e atividades extracurriculares. As estratégias organizacionais também se dividem em quatro subcategorias: governança; operações; serviços; e recursos humanos.

O Quadro 4, a seguir, apresenta as atividades de cada subcategoria dos dois tipos de estratégia. O quadro foi atualizado em relação aos conceitos desenvolvidos no final dos anos 1990 (Knight; De Wit, 1995; Knight, 2004; Knight; De Wit, 1997, 1999) para refletir as mudanças, especialmente o crescimento nas vertentes da internacionalização orientadas comercialmente (Knight, 2008b).

QUADRO 4 – Estratégias acadêmicas³⁴ e organizacionais no nível institucional

	ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS
Programas Acadêmicos	Intercâmbios de estudantes Estudo de idiomas estrangeiros Dimensão internacional do currículo Estudos temáticos Trabalho/estudo no exterior Estudantes internacionais Processo de ensino-aprendizagem Programas de diploma duplo Treinamento intercultural Mobilidade de docentes/funcionários Professores e palestrantes visitantes Link entre programas acadêmicos e outras estratégias
Pesquisa e Colaboração Científica	Centros temáticos e de área Projetos de pesquisa conjunta Conferências e seminários internacionais Artigos e trabalhos publicados Acordos internacionais de pesquisa Programas de intercâmbio para pesquisa Parcerias de pesquisa internacional no setor acadêmico e outros setores
Relações externas: Domésticas e Estrangeiras	<i>Domestic:</i> parcerias com ONGs ou grupos do setor público/privado Serviço comunitário e projeto de trabalho intercultural Programas personalizados de educação e treinamento para parceiros e clientes internacionais <i>Crossborder:</i> projetos internacionais de assistência ao desenvolvimento Entrega transfronteiriça de programas educacionais (comerciais e não comerciais) <i>Campi,</i> vínculos internacionais, parcerias e redes Programas e serviços de treinamento e pesquisa baseados em contrato Programas de ex-alunos no exterior

³⁴ No artigo de 2004, Knight (p. 13) usa o termo “estratégias programáticas” para se referir às “estratégias acadêmicas”. Optou-se, neste estudo, por utilizar a tabela de 2008 com o termo “estratégias acadêmicas” por ser mais atual.

Atividades Extracurriculares	Clubes e associações estudantis Eventos internacionais e interculturais no campus Ligação com grupos culturais e étnicos baseados na comunidade Grupos e programas de apoio
	ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS
Governança	Compromisso expresso por líderes Envolvimento ativo do corpo docente Razões e objetivos para a internacionalização bem articulados Reconhecimento da dimensão internacional na missão, no planejamento e nos documentos de política
Operações	Vinculados ao planejamento, orçamento e sistemas de revisão de qualidade ao nível institucional e departamental Estruturas organizacionais apropriadas: sistemas formais e informais para comunicação, ligação e coordenação Equilíbrio entre promoção centralizada e descentralizada e gestão da internacionalização Apoio financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos
Serviços	Apoio de unidades de serviços da instituição: acomodação para estudantes, tecnologia da informação Envolvimento de unidades de apoio acadêmico: biblioteca, ensino e aprendizado, desenvolvimento do currículo, treinamento dos docentes Serviços de apoio estudantil para estudantes recebidos e enviados: programas de orientação, conselheiros, treinamento transcultural, conselhos sobre visto
Recursos Humanos	Procedimentos de recrutamento e seleção que reconheça <i>expertise</i> internacional Políticas de recompensa e promoção para reforçar as contribuições do corpo docente e da equipe Desenvolvimento profissional de professores e funcionários Apoio às atividades internacionais e licenças sabáticas

FONTE: Traduzido pela pesquisadora de Knight (2008b, p. 34).³⁵

Aprofundando suas reflexões sobre as estratégias na internacionalização, Knight (2004, p. 16, tradução nossa) argumenta que, “[t]radicionalmente, a internacionalização no nível institucional tem sido frequentemente pensada como

³⁵ Ver original no Anexo 5.

uma série de diferentes estratégias ou atividades”³⁶ e que essas estratégias podem ser divididas em dois tipos diferentes, que a autora considera como dois pilares separados, mas estreitamente vinculados e interdependentes que sustentam a internacionalização: o doméstico (em casa) e o exterior (em outro país). O próximo tópico trata desses dois tipos de internacionalização no nível institucional.

2.4 DOIS PILARES DA INTERNACIONALIZAÇÃO: “EM CASA” E NO EXTERIOR

Com a propagação global da internacionalização da educação superior e, conseqüentemente, novos métodos de ensino, novos tipos de programas e novas parcerias, surgiu a necessidade da diferenciação entre a “internacionalização em casa”³⁷, que ocorre em uma instituição no próprio país, e a além-fronteira³⁸ (ou transfronteira, transnacional ou transfronteiriça), que ocorre no exterior. Para Knight (2012c, p. 22, tradução nossa), “[a] educação transfronteira tem implicações significativas na internacionalização em casa, e vice-versa. A mobilidade acadêmica faz parte da educação transfronteira, mas claramente tem conexões estreitas com muitas atividades em casa”³⁹, como, por exemplo: estudar no exterior, estágio, trabalho de campo e pesquisa são partes essenciais da internacionalização do currículo e das experiências de pesquisa dos alunos. A figura abaixo ilustra como os dois pilares são separados, mas, ao mesmo tempo, interdependentes e interligados:

FIGURA 1 – Os dois pilares da internacionalização: “em casa” e no exterior

³⁶ Texto original: “Traditionally, internationalization at the institutional level has often been thought of as a series of different strategies or activities”.

³⁷ No português, comumente chamamos de Internacionalização em Casa (IeC) e, em inglês, *Internationalization at home (IaH)*.

³⁸ Em inglês é denominado como *Internationalization Abroad or Crossborder Education*.

³⁹ Texto original: “Crossborder education has significant implications for campus-based internationalization and vice-versa. Student mobility is part of the crossborder education pillar but clearly has close connections with many of the at-home activities”.



FONTE: Sander (2020, p. 32). Figura traduzida e atualizada com base nas tabelas publicadas por Knight (2004, 2010).

Knight (2012c, p. 23) observa que o conceito “em casa” foi criado para dar maior projeção às estratégias na própria universidade, devido à ênfase à mobilidade acadêmica naquele momento. Segundo a autora (Knight, 2012c, p. 23, tradução nossa),

[e]ssas estratégias “em casa” podem incluir a dimensão intercultural e internacional no processo de ensino-aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares, relacionamento com grupos culturais e étnicos da comunidade local, bem como a integração de estudantes e acadêmicos estrangeiros na vida e nas atividades do *campus*⁴⁰.

Beelen e Jones (2015a, p. 12) apontam que apesar das severas críticas pela constante inclusão de novos termos e definições para a internacionalização do ensino superior, é importante esclarecer a internacionalização em casa para dar alguns possíveis direcionamentos para o seu planejamento e implementação. Os autores, assim como Knight (2012c), focam nas dimensões intercultural e internacional e nas atividades situadas no *campus* e propõem a seguinte definição:

⁴⁰ Texto original: “These ‘at-home’ strategies can include the intercultural and international dimension in the teaching learning process, research, extracurricular activities, relationships with local cultural and ethnic community groups, as well as the integration of foreign students and scholars into campus life and activities”.

“[a] internacionalização em casa é a integração proposital de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes domésticos de aprendizagem”⁴¹ (Beelen; Jones, 2015b, p. 69, tradução nossa).

No entanto, Knight (2012c, p. 23) chama a atenção para o fato que o número de estudantes “domésticos” de muitas instituições e países que participam de algum tipo de estudo no exterior, pesquisa internacional ou experiência de campo é frustrantemente baixo. Beelen e Jones (2015b) também reconhecem que apesar do conceito de internacionalização em casa desempenhar um papel útil em alguns contextos, particularmente nos quais a ênfase tem sido tradicionalmente na mobilidade, este tem sido excludente, pois o número de estudantes que têm a possibilidade de fazer um intercâmbio constitui uma proporção relativamente pequena. Nesse sentido, a “internacionalização em casa”, segundo os autores, é “um termo apropriado para designar a atividade de internacionalização dirigida a todo o corpo discente” (2012c, p. 12, tradução nossa)⁴².

Essas reflexões nos mostram o quanto a mobilidade acadêmica tende a favorecer instituições conceituadas e bem estabelecidas, com sistemas educacionais bem desenvolvidos e bem colocados nos *rankings* internacionais e também alunos economicamente privilegiados. Segundo a Unesco (2014), apenas 2% do público-alvo do ensino superior fazia parte desse tipo de atividade, mas em alguns países a situação é ainda pior. Em uma pesquisa em 2019, a Unesco apresentou dados que mostram que a mobilidade acadêmica global é de, aproximadamente, 5 milhões de alunos, mas que na América Latina e Caribe – o segundo bloco geográfico do mundo, onde o crescimento da mobilidade tem sido o menor –, o número foi de apenas 312 mil estudantes em 2017. Uma pesquisa recente, *Emerging Futures*⁴³, foi realizada entre fevereiro e março de 2023, conduzida pela IDP Connect, e entrevistou 21 mil estudantes de 108 países⁴⁴. O

⁴¹ Texto original: “Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”.

⁴² Texto original: “[...] a convenient term to designate internationalization activity aimed at the whole student body”.

⁴³ Mais informações em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2023050418313545>

⁴⁴ Os 10 primeiros países da amostra, em termos de total de participantes, foram Nigéria, Índia, China, Gana, Filipinas, Paquistão, Quênia, Nepal, Bangladesh e Indonésia, enquanto a pesquisa considerou seis destinos potenciais, a saber, Canadá, Austrália, Estados Unidos, Reino Unido, Nova Zelândia e Irlanda.

estudo descobriu que as preocupações financeiras eram predominantes entre os entrevistados pelo aumento no custo de vida e pela diminuição do poder de compra causada pela inflação mundial. Oitenta e um por cento dos estudantes declararam que se fossem participar de mobilidade acadêmica, procurariam trabalho de meio período. Cinquenta e um por cento afirmaram estar reconsiderando desistir de estudar no exterior, enquanto 44% considerariam mudar de destino, caso não conseguissem trabalho.

Esses dados norteiam a maior razão desta pesquisa, que é a preocupação em relação aos alunos do Sul Global, e particularmente do nosso país, que têm poucas oportunidades e condições de participar de mobilidade acadêmica em países do Norte Global, como Estados Unidos, Canadá, Austrália, Alemanha e Reino Unido, nos quais o custo de vida é muito alto, com moedas como o dólar ou o euro. Também fazem parte desse grupo professores pesquisadores, que às vezes não conseguem bolsa de estudo e precisam bancar os custos de um programa de doutorado ou pós-doc no exterior com recursos próprios, tendo, por vezes, que se desfazer de algum bem para ter condições de desenvolver suas pesquisas. Os números mostram a realidade da qual faz parte o nosso país, com a moeda desvalorizada, em que a comunidade acadêmica luta para sobreviver e precisa adiar ou renunciar aos planos de estudar no exterior.

Para poder dar oportunidade e visibilidade a esse público, uma possível solução para os países do Sul Global é criar novas formas de internacionalização em casa, por pesquisas como esta para a produção de novos saberes, que podem levar a novas ações para a melhoria do sistema educacional de nossas universidades, a internacionalização do currículo, de programas e pesquisas, a oferta de disciplinas em EMI, entre outras ações. Dessa forma, seria possível incentivar esse público a estudar localmente, envolvendo, assim, um número maior de participantes, e até mesmo atraindo estudantes e pesquisadores estrangeiros.

Nesse contexto, conclui-se que as desigualdades têm sido perpetuadas, indo contra a ideia primordial da internacionalização, que preconiza que, segundo De Wit e Leask (2015, p. 10, tradução nossa), “[a]bordagens aleatórias para a internacionalização que se concentram em uma minoria de estudantes ou no lucro

em vez da educação, não são consistentes [...] e são insuficientes em universidades que operam em um mundo globalizado”⁴⁵.

Para vencer os desafios da internacionalização e diminuir as desigualdades, algumas universidades do mundo inteiro estão seguindo a tendência de IES da Europa e de países como a Austrália, preparando-se para o desenvolvimento de atividades de internacionalização no próprio *campus*, por meio de um processo de reformulação dos currículos dos cursos e das consequentes práticas de ensino e também de avaliação (De Wit; Leask, 2015). Baumvol e Sarmento (2016) argumentam que a internacionalização em casa possibilita a inclusão de uma parcela maior de estudantes, docentes e IES nos projetos de internacionalização. Ou seja, a internacionalização em casa não é a solução para todos os problemas, mas apresenta possibilidades e alternativas que podem ter um maior alcance, e, a longo prazo, pode diminuir as desigualdades com algumas ações, possibilitando a inclusão das dimensões interculturais e internacionais aos contextos acadêmicos, ideias defendidas por Knight (2018), Beelen e Jones (2015a e 2015b) e De Wit e Leask (2015), discutidas anteriormente.

Segundo Baumvol e Sarmento (2016, p. 71),

[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 grupos étnicos e a integração de alunos e docentes estrangeiros na vida acadêmica local.

Baumvol e Sarmento (2016) ressaltam que o conceito de internacionalização do currículo (IoC⁴⁶), também uma consequência do crescimento do processo de internacionalização, converge em vários aspectos com a noção de internacionalização em casa (IeC). IoC, segundo Leask (2015, p. 9, tradução nossa), se refere à

[...] incorporação das dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados de aprendizagem,

⁴⁵ Texto original: “Haphazard approaches to internationalization that focused on a minority of students or on profit rather than education are not consistent [...] and insufficient in universities operating in a globalized world”.

⁴⁶ Sigla para *Internationalization of the Curriculum*.

tarefas avaliativas, metodologias de ensino e serviços de apoio a programas de estudo⁴⁷.

Dessa forma, as estratégias de leC e loC tem por objetivo ampliar o acesso às experiências internacionais, possibilitando que a comunidade acadêmica se adeque às demandas de um mundo globalizado e interconectado, mediante atividades desenvolvidas em casa.

De Wit e Leask (2015, p. 10) também abordam a questão da internacionalização do currículo sugerindo o uso de outros termos para as abordagens de internacionalização como: “*deep internationalization*”, “*transformative internationalization*” e “*comprehensive internationalization*”, que caracterizam a internacionalização como um propulsor de qualidade e inovação e refletem o interesse em garantir que a maioria da comunidade acadêmica esteja envolvida pela agenda da internacionalização. O currículo é “o veículo pelo qual o desenvolvimento de elementos epistemológicos, práxis e ontológicos pode ser incorporado à vida e ao aprendizado dos alunos de hoje, garantindo que eles se formem prontos e dispostos a fazer uma diferença positiva no mundo de amanhã”⁴⁸ (De Wit; Leask, 2015, p. 10, tradução nossa).

Knight (2012a) aponta para a responsabilidade das universidades de integrar as perspectivas internacionais e interculturais na experiência do aluno por meio de atividades em casa e virtuais, além das experiências de mobilidade acadêmica internacional. Para auxiliar a comunidade acadêmica a viver em um mundo mais interconectado e culturalmente diverso, é necessário que os esforços sejam direcionados às atividades no campus e no currículo, e que mesmo que não saiam do seu país ou sua comunidade, compreendam as questões internacionais e globais e suas habilidades interculturais.

O quadro a seguir apresenta uma lista de tipos de estratégias propostas por Knight (2012) que fazem parte da internacionalização situada no *campus* ou em casa.

⁴⁷ Texto original: “[...] incorporation of International, intercultural, and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a program of study”.

⁴⁸ Texto original: “[...] the vehicle by which the development of epistemological, praxis, and ontological elements can be incorporated into the life and learning of today’s students, ensuring that they graduate ready and willing to make a positive difference in the world of tomorrow”.

QUADRO 5 – Estratégias para internacionalização em “casa”

Internacionalização “em casa” – situada no <i>campus</i>
Currículo e programas ou cursos – programas novos com temas internacionais – inserção da dimensão internacional, cultural, global ou comparativa em cursos ou disciplinas já existentes – estudo de língua estrangeira – estudos de áreas ou regionais – titulações conjuntas ou duplas.
Processo de ensino/aprendizado – ênfase no processo de ensino/aprendizado, não só no conteúdo – envolvimento ativo de estudantes do exterior, estudantes que retornam de estudos no exterior e diversidade cultural da sala de aula no processo de ensino/aprendizado – mobilidade virtual de estudantes para disciplinas e projetos de pesquisa conjuntos – maior uso de mídias sociais – uso de pesquisadores/as e professores/as do exterior e especialistas internacionais/interculturais locais – integração de estudos de caso internacionais, interculturais, encenações, cenários de solução de problemas, aprendizagem baseada em projetos, trabalho em equipe, comunidades aprendentes, materiais como subsídio – aprendizado em serviço – integração de resultados e avaliações de aprendizado internacional, intercultural e global
Atividade de pesquisa – centros de áreas e temas – projetos de pesquisa e inovação baseados em redes – conferências e seminários internacionais – artigos e textos publicados em conjunto – convênios internacionais de pesquisa – programas de intercâmbio de pesquisas – parceiros estrangeiros de pesquisa em setores acadêmicos e outros – integração de pesquisadores/as visitantes nas atividades acadêmicas no <i>campus</i>
Atividades cocurriculares – programas de desenvolvimento de lideranças internacionais/globais – seminários e <i>think tanks</i> interdisciplinares – seminários com palestrantes de renome – estágios virtuais
Atividades extracurriculares – clubes e associações de estudantes – eventos internacionais e interculturais no <i>campus</i> – parceiros de línguas, programas de amizade, programas de estudantes oradores – vínculo com grupo cultural e étnico situado na comunidade – grupos e programas de apoio entre pares
Vínculo com grupos culturais/étnicos situados na comunidade – envolvimento de estudantes em organizações culturais e étnicas através de estágios, trabalho voluntário, treinamento e pesquisa aplicada – envolvimento de representantes de grupos culturais e étnicos locais em atividades de ensino/aprendizado, pesquisa e eventos e projetos extracurriculares

FONTE: Sander (2020, p. 33, 34). Quadro traduzido da publicada por Knight (2012, p. 11)⁴⁹.

Podemos concluir que uma das maneiras de implementar as estratégias apresentadas no quadro anterior é possibilitar à comunidade universitária a participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão através da língua inglesa, adotada no meio acadêmico e científico. É aqui que entra o EMI, uma das

⁴⁹ Original no Anexo 6.

estratégias fundamentais para atingir os objetivos relacionados à internacionalização em casa, que significa, literalmente, internacionalização no próprio país. Essa internacionalização é promovida com a ajuda dos estrangeiros que vivem no país e com os próprios nacionais que viveram no estrangeiro ou que, de outra forma, ganharam competências “internacionais” (Knight, 2005, p. 27).

Muito se fala de como internacionalizar e pouco sobre os docentes, que estão diretamente envolvidos no processo da internacionalização. Entre os vários desafios que precisam ser enfrentados, o mais importante é que o corpo docente precisa ensinar e os alunos precisam aprender conteúdo em uma segunda língua ou língua adicional. Precisamos valorizar o nosso corpo docente, os pesquisadores de nossas universidades e nossas pesquisas produzidas na ideia do EMI, e não apenas os que tiveram experiência acadêmica no exterior. Precisamos instrumentalizá-los para poderem ganhar competências internacionais por meio da internacionalização em casa para poderem compartilhar seus saberes adquiridos de forma internacional. No entanto, antes de prosseguirmos, o acrônimo EMI precisa ser compreendido desde suas origens, definições e expansão.

2.5 EMI: *ENGOLIS-MEDIUM INSTRUCTION*

2.5.1 Origem e definições

O inglês tornou-se a principal língua de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas e a primeira língua estrangeira ensinada em todos os continentes, abrangendo diversas áreas de atuação. Por isso, linguistas passaram a estudar o fenômeno do “inglês como língua franca” (*English as a Lingua Franca* – ELF), traduzido ao português como Inglês como Língua Franca (ILF). Uma das principais razões é o grande aumento no número de falantes não nativos começaram a usar e a alterar essa língua.

Inicialmente, estudos sobre a expansão global do inglês consideraram codificar suas formas linguísticas como variedades nativizadas, seguindo o paradigma dos *World Englishes* (WEs). Contudo, essa abordagem perdeu força, sendo amplamente aceita a definição do ILF como o uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, frequentemente como única opção de comunicação (Seidlhofer, 2011). De acordo com Kachru (1986), o Inglês como Língua Franca (ILF)

concentra-se na comunicação em diferentes contextos, sendo um campo de pesquisa essencial para refletirmos sobre o papel que o inglês desempenha globalmente e sobre como os países do círculo em expansão devem se posicionar em relação a essa língua.

A língua inglesa tem um lugar privilegiado nas instituições de ensino superior, na educação, na pesquisa, ou mesmo na administração das IES. O ensino de disciplinas pelo inglês emergiu como decorrência do Processo de Bolonha na Europa, que visava criar um sistema para o ensino superior europeu que facilitasse a mobilidade acadêmica no continente. Seu uso para fins educacionais tem crescido significativamente nas instituições de ensino superior mundo afora, em resposta ao processo de globalização do mundo moderno, considerado um “fenômeno global” em crescimento (Dearden, 2014, p. 4). Segundo Graddol (2006), o inglês e a globalização estão intimamente ligados, pois o uso da linguagem é indissociável das relações sociais e identidades de seus usuários, profundamente afetados pela globalização. De acordo com Crystal (2003), isso faz com que o crescente uso do inglês eleve essa língua ao *status* de língua global.

No entanto, como afirma Zamboni (2018, p. 47), o uso do inglês é

[F]ruto de um discurso marcadamente colonialista, por meio do qual o eixo euroestadunidense se apresenta como central, líder e, portanto, superior aos demais contextos, especialmente em termos de produção do conhecimento, culturais, econômicos e em diversas outras instâncias, a hegemonia da língua inglesa sobre as demais línguas se estabelece no atual cenário da internacionalização.

É incontestável o predomínio e a consolidação da língua inglesa no cenário mundial como língua franca e no contexto das IES como a língua da internacionalização. Um exemplo pode ser sobre pesquisas e publicações: quem não publica em inglês e em suportes da mesma língua pode ser visto como não qualificado ou competente. Por outro lado, é importante ressaltar que as universidades estão inseridas em um contexto globalizado e, portanto, não podem deixar de responder a essa nova realidade linguística, por isso passaram a usar o inglês no ensino de disciplinas (Coleman, 2006). Para Coleman (2006, p. 11, tradução nossa), “o inglês se tornará definitivamente a língua do ensino superior”⁵⁰. Essa ideia é reforçada por Kruseman (2003, p. 7, tradução nossa), que afirma: “[o]

⁵⁰ Texto original: “English will definitively become the language of higher education”.

inglês é a língua da ciência. Essa é a língua que devemos usar se quisermos preparar nossos alunos para uma carreira internacional em um mundo globalizado”. Caso contrário, correm o risco de serem excluídos do mundo científico.

O papel atual do inglês como a principal língua franca acadêmica é, sem sombra de dúvida, inquestionável (Lasagabaster, 2022). Como descrevem Brown e Breadford (2017), mais que apenas um objeto de estudo, o inglês tem sido frequentemente a língua da instrução, com diferentes abordagens de ensino. O EMI, uma das abordagens, representa uma das mais notáveis ferramentas nas políticas linguísticas da educação superior para alcançar os objetivos relacionados à internacionalização (Doiz; Lasagabaster; Sierra, 2013).

A definição mais compartilhada é a de Dearden (2014, p. 4, tradução nossa), que define EMI como “[o] uso do Inglês para ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições nas quais a língua materna (L1) da maioria da população não é o inglês”⁵¹. Essa definição implica que os países que têm a língua inglesa como primeira língua ou língua materna (L1), como Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Reino Unido e Estados Unidos, não fazem parte do EMI. A perspectiva de ensino de conteúdo específico em outra língua, que não a oficial ou materna, é comum há várias décadas, principalmente na Europa devido à internacionalização nos países daquela região. Após alguns movimentos educacionais, foram adotadas a educação bilíngue e a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que não pode ser confundido com EMI, apesar de compartilhar algumas características dessa abordagem.

O EMI tem como prioridade o ensino de conteúdo e não de língua, pelo menos não de modo explícito. No entanto, alguns linguistas considerem o ambiente favorável para o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas dos estudantes ao mesmo tempo que adquirem conhecimento acadêmico (Rose; Galloway, 2019; Lasagabaster, 2022). Dessa forma, a aprendizagem de línguas pode ocorrer de forma incidental (Banegas; Manzur, 2021), sendo este o motivo pelo qual muitos alunos se matriculam em programas de EMI. De acordo com Rose *et al.* (2019, p. 2, tradução nossa), “[u]m benefício amplamente alegado do EMI é que ele mata dois

⁵¹ Texto original: “The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English”.

pássaros com uma pedrada só; em outras palavras, os alunos adquirem simultaneamente conhecimentos de inglês e de conteúdo”⁵².

Algumas definições alternativas têm sido propostas ao termo EMI, dada a complexidade e a diversidade de abordagens para sua implementação. Em alguns contextos, pode estar alinhado para aperfeiçoar a proficiência linguística, enquanto alguns linguistas entendem que o EMI inclui ambientes anglófonos e não anglófonos (Galloway *et al.*, 2020, p. 10). Segundo Lasagabaster (2022, p. 2), o EMI tem sido comumente relacionado a outras palavras ou acrônimos, como *Englishization* (Anglicização, em português), *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), *Integrating Content and Language in Higher Education* (ICLHE), *English-Medium Education* (EME), *English-Medium Education in Multilingual University Settings* (EMEMUS), *English-Medium Instruction at University* (EMIUNI), *CLIL-ised EMI*, entre outros. Alguns autores (Dafouz; Smit, 2016; Lasagabaster, 2020) usam esses termos no lugar do EMI, enquanto outros preferem um em detrimento de outro(s). Os próximos parágrafos apresentam as características específicas de cada um dos termos e a justifica do porquê este estudo optou pelo uso do EMI.

Englishization é definido por Wilkinson e Gabriëls (2021) como o processo no qual a língua inglesa está ganhando cada vez mais espaço em contextos específicos, principalmente na educação, na política, na cultura e na economia, nos quais línguas locais eram usadas anteriormente. O inglês domina claramente o contexto do ensino superior, especialmente no nível de pós-graduação e publicações, porém, seu escopo é mais amplo e cobre mais aspectos que apenas a instrução, além de que é um termo avaliativo-descritivo que pode ter conotações negativas (Wilkinson; Gabriëls, 2021), enquanto EMI é mais neutro, um dos motivos pelo qual neste estudo optou-se por utilizar o termo EMI.

No caso do termo CLIL, este tem sido mais utilizado no ensino secundário e como “guarda-chuva” para diferentes nomenclaturas da área da educação e da Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem por meio de uma língua adicional como *Integrated Content Learning* (ICL), *Content Based Learning* (CBL), *Languages of School Education* (LAC), entre outros. Para se referir à instrução baseada no conteúdo, CLIL é definido como “[u]ma abordagem com dois focos, na qual uma língua adicional é usada para o ensino e aprendizagem de conteúdo e língua”

⁵² Texto original: “A widely purported benefit of EMI is that it kills two birds with one stone; in other words, students simultaneously acquire both English and content knowledge”.

(Cenoz; Genesee; Gorter, 2013, p. 2). Isso representa o contrário do EMI, utilizado no nível superior, no qual o aprendizado está diretamente ligado ao conteúdo, e a língua não é nem planejada, nem avaliada (Brown; Bradford, 2017, p. 328). Outra característica que diferencia CLIL de EMI é que, no primeiro, é indispensável a participação de professores de conteúdo e de língua, enquanto no segundo não.

Outro termo utilizado é ICLHE, que, apesar de estar presente nas pesquisas realizadas no ensino superior, pode ser aplicado a outros idiomas que não o inglês. É o caso citado pelo professor e pesquisador David Lasagabaster (2022, p. 3), da Universidade do País Basco (UPV/Universidad del País Vasco e EHU/ Euskal Herriko Unibertsitatea), uma instituição bilíngue na qual o basco e o espanhol são línguas oficiais e para a qual o ECLHE se encaixa perfeitamente e pode se referir a qualquer uma delas, além do inglês. Embora o termo também seja utilizado no que se refere ao ensino superior, o EMI é mais preciso por definir a escolha do inglês como meio de instrução, mais uma razão da escolha do termo para este estudo.

Dafouz e Smit (2016) optaram pelo EME, que foca em todos os aspectos que envolvem ensino, aprendizagem, pesquisa e administração do programa, enquanto o EMI se refere apenas à instrução ou ensino. Importante salientar que o uso do inglês, seja no EMI ou no EME, se diferencia do ensino da língua em si (*English as Subject*, ou EaS), no qual o ensino tem um papel formador⁵³, geralmente na educação secundária (Finardi; Porcino, 2015), ainda, em certos contextos, como nos cursos de pós-graduação, o inglês pode ter um papel instrumental, como para fins acadêmicos (*English for Academic Purposes* ou EAP), para fins específicos (*English for Specific Purposes*, ou ESP), ou ainda como língua estrangeira (*English as a Foreign Language*, ou EFL) ou língua franca (*English as a Lingua Franca*, ou ELF).

Posteriormente, Dafouz e Smit (2020) ampliaram o termo EME para *English-Medium Education in Multilingual University Settings* (EMEMUS), traduzido ao português como Inglês como Meio de Educação em Contextos Universitários Multilíngues. Segundo elas, é mais amplo e abrangente que o termo EMI. Conforme as autoras (2020, p. 3, tradução nossa),

EMEMUS é conceitualmente mais amplo no sentido de que é incluso em diversas agendas de pesquisa, abordagens pedagógicas e em diferentes tipos de educação, compreendendo, por exemplo, programas on-line e desenvolvimento pedagógico de professores. Além disso, o conceito é mais

⁵³ O papel ou função do inglês será tratado mais adiante.

transparente porque se refere à “educação”, abraçando tanto a “instrução” quanto a “aprendizagem” em vez de priorizar uma sobre a outra.⁵⁴

As pesquisadoras também observam que o termo descreve o contexto sociolinguístico compreendido como multilíngue, no qual outras línguas, além do inglês, fazem parte do multilinguismo, e o foco é exclusivamente o ensino superior, que tem sido o nível de ensino mais influenciado pelos recentes desenvolvimentos em relação à internacionalização (Dafouz; Smit, 2020).

Mais um termo, o EMIUNI, foi criado recentemente por Lasagabaster (2022) e é aplicado em seu projeto de pesquisa “English-Medium Instruction at University: a study focused on interaction in content lectures”⁵⁵. O pesquisador mantém a sigla EMI, mas adiciona o contexto específico da universidade, focando em três aspectos principais: interação, translinguismo e motivação.

Outros autores apontam que os modelos de ensino superior nos quais os cursos de apoio linguístico ocupam um lugar mais significativo no currículo têm sido referidos como *CLIL-ised EMI* (Block; Moncada-Comas, 2022), o que acontece quando o EMI incorpora o aprendizado de idiomas como um dos seus objetivos, assumindo assim uma das principais funções do CLIL.

Em suma, apesar desses debates úteis e necessários, o termo EMI tem resistido ao tempo e tem sido usado por vários pesquisadores em detrimento dos outros. Reforço que, apesar da variedade e da riqueza de termos criados para se referir ao inglês como meio de instrução, neste estudo optou-se por utilizar o termo EMI pelas características expostas anteriormente que o diferenciam dos outros e por ser o mais conhecido e arraigado na literatura. Independentemente das terminologias referentes ao ensino de ou através do inglês, e considerando que a língua inglesa tem se consolidado no cenário mundial, é importante refletir sobre como o EMI tem se expandido, que fatores tiveram impacto nessa expansão e quais as razões para a sua implementação e os desafios enfrentados pelas universidades.

⁵⁴ Texto original: “EMEMUS is conceptually wider in the sense that it is inclusive of diverse research-agendas, pedagogical approaches and of different types of education, comprising, for instance, online programmes and teacher pedagogical development. Furthermore, the concept is more transparent because it refers to ‘education’, thus embracing both ‘instruction’ and ‘learning’ instead of prioritising one over the other”.

⁵⁵ Mais detalhes em: <https://laslab.org/project/english-medium-instruction-at-university-a-study-focused-on-interaction-in-content-lectures-emiuni/>.

2.5.2 Expansão do EMI

Um dos sinais que mostram a importância do EMI na internacionalização no Ensino Superior é o número crescente de universidades que estão começando a adotar o EMI na oferta de suas disciplinas. Diante seu rápido e vertiginoso crescimento no mundo todo, principalmente na Europa e na Ásia, o termo tem sido descrito de variadas formas: como um “trem imparável”⁵⁶ (Macaro, 2015, p. 7, tradução nossa), ou “um fenômeno global” (Dearden, 2014, p. 2), ou ainda “um fenômeno galopante pandêmico em proporção”⁵⁷ (Chapple, 2015, p. 1), ou “um senso geral resignado de TINA”⁵⁸, significando que não há alternativa (Block; Khan, 2021, p. 7). Independentemente de como o definem, o EMI tem tido um crescimento significativo.

De acordo com Wächter e Maiworm (2014), citados por Martinez (2016, p. 193), entre os anos de 2001 e 2014, só a Europa teve uma faixa de crescimento perto de 1.000%, com o EMI adotado por aproximadamente 8 mil programas. Estudos conduzidos na Europa mostram que tem havido um exponencial crescimento desse tipo de oferta (Dearden, 2014; Macaro, 2018), e como mostra um relatório mais recente do *Studyportals*⁵⁹, os programas ministrados em inglês fora do Reino Unido, dos EUA, da Austrália e do Canadá aumentaram 77% em cinco anos, resultando em quase 28.800 desses programas em 2021 (Agnew; Neghina, 2021). Enquanto a Europa abarca 63% desses programas, o aumento é particularmente forte na Ásia, com a China na liderança (Agnew; Neghina, 2021).

Nos últimos 40 anos, o Brasil sofreu um isolamento na educação superior devido à distância, ao idioma, à falta de recursos e ao legado de políticas anteriores que influenciaram essa situação (2018-2019, British Council). Menos de 63% dos pesquisadores teve experiência no exterior, um contraste com os 24% de pesquisadores nas universidades do Reino Unido e de outros países. O ensino de disciplinas em EMI demorou a ser implantado, e de acordo com Martinez (2016), não se sabe ao certo quando a oferta de disciplinas em língua inglesa começou no Brasil. No entanto, há evidências de que iniciou em 2010, apesar de não ter sido

⁵⁶ Texto original: “unstoppable train”.

⁵⁷ Texto original: “a ‘galloping’ phenomenon now ‘pandemic’ in proportion”.

⁵⁸ Texto original: “[a] resigned general sense of TINA (there is no alternative)”.

⁵⁹ <https://studyportals.com/institutions/>

oficialmente. Martinez apresenta, no quadro a seguir, o início da oferta de disciplinas em língua inglesa nas universidades pesquisadas.

QUADRO 6 – Oferta de disciplinas lecionadas em língua inglesa em universidades brasileiras na graduação (2010-2016)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
FEA-RP/USP (public)	PUC Paraná (private)	FAE (private)	PUC Rio Grande do Sul (private)	• Universidade Federal de Viçosa (public) • Universidade Federal do ABC (public) • USP (public) • UTFPR (public)	• Universidade Regional de Blumenau (private) • Fundação Getúlio Vargas (private) • Univates (private)	• Universidade do Estado de Santa Catarina (public) • Universidade Federal do Paraná (public) • Universidade de Fortaleza (private) • Universidade Federal Fluminense (public) • UNIFACS (private)

FONTE: Martinez (2016, p. 12).

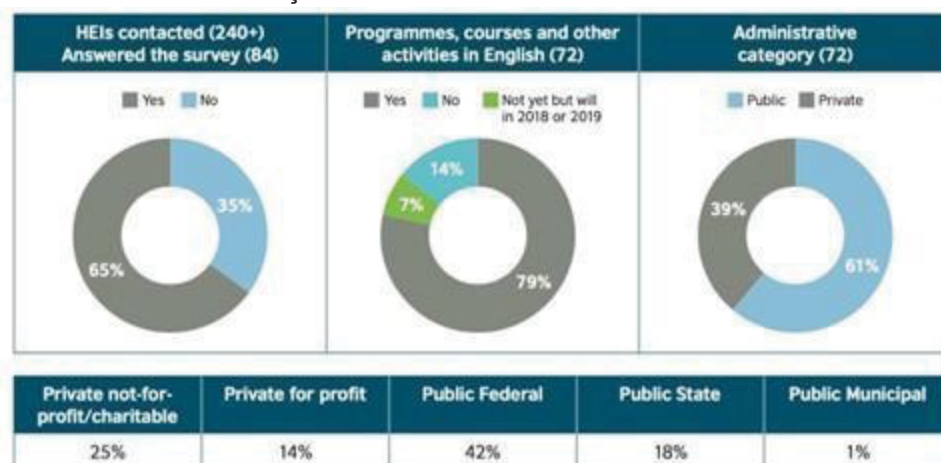
De acordo com Martinez e Fernandes (2020), há pelo menos duas tendências relativamente recentes que influenciaram o crescimento do EMI no Brasil, a saber, o (extinto) programa Ciência sem Fronteiras do Ministério da Educação e o Ministério da Educação brasileiro, que supervisiona os programas de pós-graduação (Capes – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), lançou um programa intitulado Capes-PrInt (Programa Institucional de Internacionalização), no qual 36 universidades brasileiras receberam financiamento, cujo objetivo era oferecer incentivos financeiros às IES brasileiras com maior potencial para ampliar seu perfil internacional. Um componente importante que foi fortemente incentivado nas diretrizes da proposta foi o compromisso de oferecer cursos ministrados em outros idiomas além do português.

No Brasil, houve um crescimento em relação aos número de cursos registrados. Em 2016, eram 671; em 2018, havia mais de mil no primeiro semestre, com perspectiva de mais de 220 novos cursos a serem ofertados durante o segundo semestre de 2018 e 2019 (Gimenez *et al.*, 2019⁶⁰). O estudo realizado sobre a oferta

⁶⁰ O estudo intitulado *Guide: English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions, 2018-2019* (2019) foi realizado pela parceria entre British Council e Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI).

de disciplinas em EMI no contexto brasileiro contou com a participação de 86 universidades, sendo a maioria universidades públicas (61% do total). Do total, 86% declararam uma oferta existente de cursos, programas ou atividades adicionais ministradas em inglês, bem como Língua Portuguesa para Estrangeiros, ou um plano claro de implementá-los para o segundo semestre de 2018 ou primeiro semestre de 2019. Os dados mostram que houve um crescimento constante na oferta de EMI, se comparado a 2016, quando apenas 50% das IES entrevistadas informaram ter algum tipo de oferta de EMI ou de conteúdo acadêmico em inglês. O quadro também mostra que o número de IES públicas que oferecem algum tipo de EMI passou de 51,1% em 2016 para 61% em 2018, apontando que houve crescimento.

GRÁFICO 1 – Dados sobre instituições⁶¹ entrevistadas e oferta de cursos e outras atividades em EMI



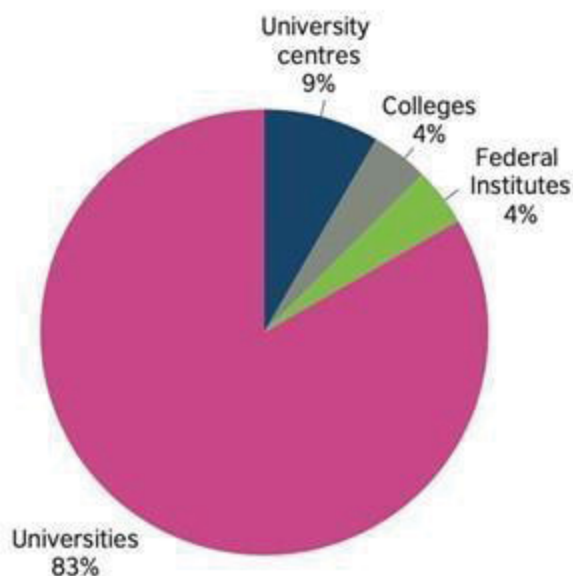
FONTE: Gimenez *et al.* (2019, p. 16).

Os Gráficos 2 e 3 mostram a importância da amostra coletada, pois 83% das 72 IES são universidades, o setor que mais tem possibilidade de desenvolver iniciativas de internacionalização nos programas de pós-graduação e colaboração em pesquisa. Segundo o Gráfico 3, as Regiões Sul e Sudeste são as que apresentam um número maior de oferta de disciplinas em EMI, reforçando a necessidade e importância de cursos de formação para os docentes locais. A UEPG, universidade na qual desenvolvo projetos de internacionalização e EMI, está localizada na Região Sul, no estado do Paraná, e apesar dos esforços que têm sido

⁶¹ As instituições representadas nesta pesquisa são universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais.

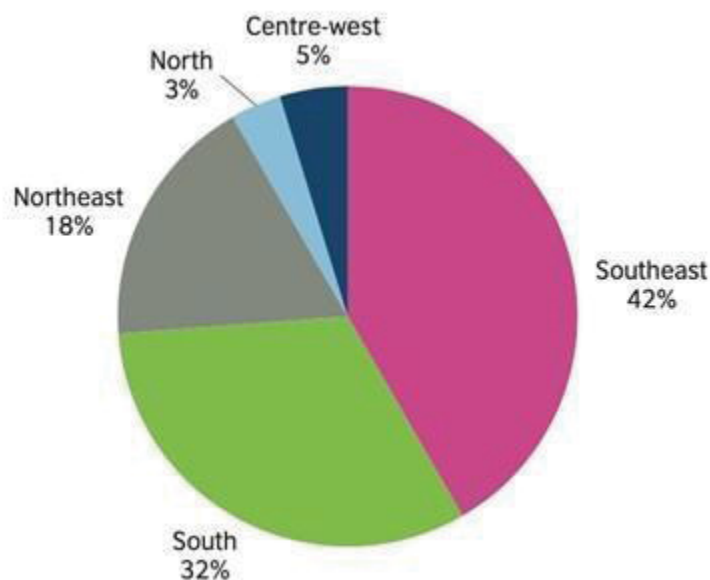
despendidos, ainda necessita de mais ações para melhoria do processo de internacionalização, que podem ser resultantes de estudos como esta pesquisa.

GRÁFICO 2 – IES distribuídas por região



FONTE: Gimenez *et al.* (2019, p. 16).

GRÁFICO 3 – IES que ofertam EMI, de acordo com sua categoria institucional

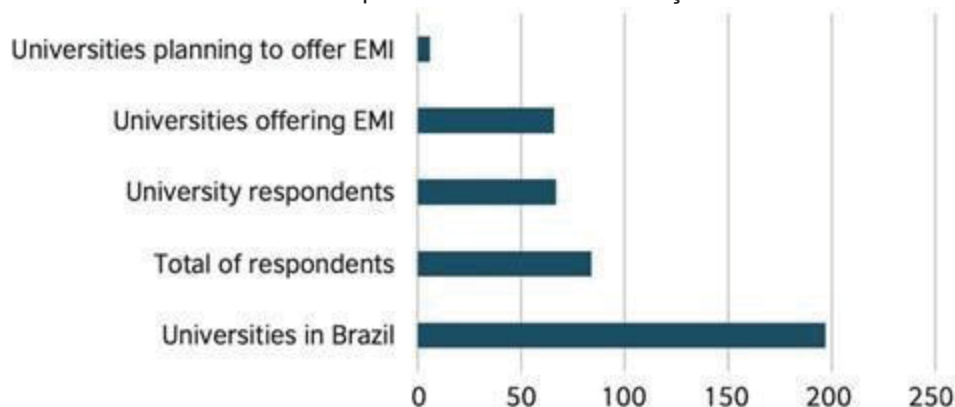


FONTE: Gimenez *et al.* (2019, p. 17).

O Gráfico 4 apresenta as respostas, sendo que de quase 200 universidades do Brasil, apenas 86 responderam à pesquisa. No entanto, um número significativo já

está ofertando cursos em EMI, ao contrário das que têm a intenção, que continua muito baixo. Vejamos:

GRÁFICO 4 – Universidades que oferecem ou têm intenção de oferecer EMI



FONTE: Gimenez *et al.* (2019, p. 17).

2.5.2.1 EMI na Internacionalização da UEPG

Afunilando um pouco mais o escopo do EMI no Brasil, este tem sido objeto de estudos e de projetos e/ou programas nas Universidades Estaduais do Paraná. A UEPG, universidade na qual atuo, tem desenvolvido várias ações visando fomentar as atividades de internacionalização, tanto no exterior como “em casa”, por meio de diversas ações desenvolvidas pelo Escritório de Relações Internacionais⁶² (ERI) e projetos de ensino, pesquisa e extensão, como os relacionados às línguas estrangeiras, tendo em língua inglesa, por exemplo, os projetos Idiomas/Inglês sem Fronteiras (IsF), O Paraná Fala Línguas Estrangeiras, O Paraná Fala Inglês (PFI) e *English Teaching Assistant* (ETA), já apresentados na introdução deste estudo.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Região Centro-Sul do estado do Paraná, abrangendo 22 municípios em sua área de influência, foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, pela Lei n.º 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto n.º 18.111, de 28 de janeiro de 1970. Ela é uma das mais importantes instituições de ensino superior do Paraná, tendo resultado da incorporação das faculdades estaduais já existentes e que funcionavam isoladamente.

⁶² Mais informações em: <https://www2.uepg.br/eri/>.

Em 1995, foi criado o Escritório para Assuntos Internacionais (EAI), mudado posteriormente para Escritório de Relações Internacionais (ERI), que desempenha a função de agente responsável pela harmonização das diretrizes de internacionalização da Universidade, em consonância com a política institucional, estadual ou federal, bem como, por seu processo de implementação. Algumas das atribuições do ERI são: estabelecer convênios de cooperação acadêmica, científica e tecnológica com instituições estrangeiras; manter contato com instituições nacionais e estrangeiras a fim de possibilitar a execução de ações previstas em acordos e convênios internacionais; desenvolver programas de mobilidade internacional para estudo e/ou estágio e dar encaminhamento a processos relativos ao Programa de Mobilidade Estudantil Internacional (Promei); fornecer informação à comunidade acadêmica da UEPG sobre mobilidade internacional e apoiar nos trâmites legais internos à UEPG quanto a viagens internacionais; orientar, dentro de sua esfera de responsabilidade, os alunos estrangeiros em questões burocráticas e documentais, a fim de que estes se mantenham regularizados em relação às normas da UEPG e do Brasil, e auxiliá-los em questões cotidianas, como encontrar moradia, providenciar intérprete para visitantes na UEPG e para que alunos internacionais regularizem sua estadia no país; divulgar oportunidades de internacionalização, mobilidade e bolsas de estudos da UEPG e de outras instituições estrangeiras; oferecer suporte para professores que vão viajar; atender visitantes, alunos, funcionários e professores no escritório, solucionando dúvidas ou dando os encaminhamentos necessários; e garantir a promoção e participação da comunidade acadêmica em eventos.

Por meio do ERI, a UEPG tem convênios de cooperação acadêmica, científica e tecnológica com mais de 80 universidades de mais de 20 países. Além disso, para poder oferecer oportunidades à comunidade acadêmica e promover cada vez mais a internacionalização da universidade, ela tem diversos parceiros, como: Faubai, Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, Rede Zicosur Universitária, Rede Acadêmica das Ciências da Saúde da Lusofonia – RACS (Hospital Universitário da UEPG), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), Universia – Santander (Santander Universidades) e Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (Apiesp).

Segundo o *Times Higher Education* (THE), que publicou dados da América Latina e Caribe no *World University Rankings* em 5 de julho de 2023⁶³, a UEPG é a número um das estaduais do Paraná em Internacionalização. Dentre todas as universidades do Paraná, a instituição figura em terceiro lugar na mesma categoria e, na comparação com as universidades brasileiras classificadas, a UEPG ficou entre as 50 melhores. A instituição ainda figura no segundo lugar, dentre as estaduais do Paraná, na categoria Citações (e terceira entre todas as universidades do Estado), destacando-se em suas parcerias internacionais, o que resultou em sua colocação de destaque nos indicadores de Citações e Perspectivas Internacionais no Estado.

Além das atividades do ERI, vários projetos de ensino, pesquisa e extensão têm sido desenvolvidos na UEPG com vistas à internacionalização. O programa Inglês sem Fronteiras foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 18 de dezembro de 2012, em Brasília, pelo ministro da Educação Aloizio Mercadante. Esse programa emergencial buscou suprir a baixa adesão dos alunos ao Ciências sem Fronteiras (CsF), devido à falta de centros aplicadores dos testes TOEFL no Brasil. Assim, as universidades do Brasil que se cadastraram ao IsF se tornaram centros aplicadores do teste, e a UEPG foi uma delas, com a oferta de uma média de 300 testes aplicados gratuitamente. Os resultados dos testes, no entanto, mostraram a baixa proficiência dos participantes no inglês. Por isso, as universidades passaram a ofertar cursos preparatórios para o teste. Na UEPG, foram ofertados cursos presenciais focados na excelência do aprendizado da língua para os alunos mais avançados e, para os alunos básicos, cursos de língua inglesa *on-line* pelo Portal de Periódicos da Capes. O *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL ITP) (*paper-based*) fez parte de demanda fechada e específica do Programa IsF, em parceria com o MEC, a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Capes, a Mastertest e o Fulbright, editais abertos pelo Programa CsF.

O programa Paraná Fala Línguas Estrangeiras – O Paraná Fala Inglês/PFI, uma das estratégias adotadas pela UEPG com vistas a preparar seu contingente acadêmico para ações de internacionalização, faz parte do Paraná Fala Idiomas⁶⁴, que contempla, atualmente, qualificação nos idiomas Inglês, Francês e Espanhol,

⁶³

Mais

informações

em:

<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking>

⁶⁴ Mais informações em: <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>.

lançados respectivamente em 2014, 2018 e 2022. O programa Paraná Fala Línguas Estrangeiras – O Paraná Fala Inglês/PFI iniciou suas ações na UEPG no segundo semestre de 2014, havendo previamente um longo período em 2013 de reuniões e negociações entre a Seti e as coordenações institucionais dos projetos nas IES estaduais paranaenses, bem como entre as IES, visando adequar os objetivos do programa às especificidades de cada instituição (Borges; Santos; Tulio, 2021).

O Paraná Fala Inglês veio para suprir necessidades mais específicas do contexto das universidades do Estado do Paraná, visando apoiar o processo de internacionalização das universidades, com foco no desenvolvimento científico e tecnológico, sendo parte integrante das ações estratégicas da Seti, favorecendo estudantes de graduação e pós-graduação, além de professores e agentes universitários. O intuito é que esse público possa participar de programas de mobilidade internacional, além de auxiliar a formação de professores de diversas áreas do conhecimento, para oferta de disciplinas em língua inglesa, francesa e espanhola. O programa também articula parcerias com outros países, promovendo ações conjuntas de capacitação e qualificação.

Inicialmente, o programa ofertava cursos semestrais preparatórios, ao nível intermediário e pós-intermediário, para o exame TOEFL iBT (*Internet Based Test*) – que avaliava as quatro habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão) necessárias para comprovar a fluência em inglês. Em junho de 2017, compreendendo a necessidade de ir além da preparação para os testes de proficiência para apoiar o processo de internacionalização das universidades, o programa passou por uma expansão, tornando-se permanente entre os vários programas desenvolvidos pela pasta da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do governo do Estado.

Em novembro de 2019, o EMI deu seus primeiros passos na UEPG, pelo menos de forma institucional. É certo que algumas disciplinas ou parte delas já estavam sendo ministradas no formato *bottom-up* pela iniciativa de alguns poucos professores e individualizadamente, pois não havia política linguística ou suporte da instituição. O PFI, então, realizou o primeiro curso de formação em EMI na UEPG⁶⁵, sob minha responsabilidade, com 19 professores capacitados, sendo que a maioria se mostrou engajada para ministrar aulas em língua inglesa. Como parte do curso, na continuidade seria dado todo suporte e apoio necessário no planejamento das

⁶⁵ <https://www2.uepg.br/eri/programa-emi-promove-a-internacionalizacao-na-uepg/>

aulas, produção e/ou adaptação dos materiais e manejo das aulas. Infelizmente, como já mencionado, veio a pandemia de COVID-19, que interferiu negativamente nos planos. Apesar das dificuldades, alguns professores adotaram o EMI em suas atividades pedagógicas.

Um professor do departamento de Odontologia, em parceria com um colega e um estagiário de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Odontologia da UEPG, ofertou a disciplina “Seminários de Literatura Correlata” de forma inovadora no programa, totalmente em inglês. O professor adotou o inglês também no grupo de pesquisa que orienta: “Toda terça-feira a gente também faz um seminário de discussão do grupo de pesquisa e também é tudo em inglês. Nesse, estão presentes mestrados, doutorados e alunos de iniciação científica da graduação que oriento”. O professor também contou: “Tivemos uma aluna que fez uma apresentação para uma universidade dinamarquesa e foi muito fácil para ela, já que duas semanas antes ela havia feito essa mesma apresentação em inglês para o grupo de pesquisa”. Ao ser questionado se pretendia desenvolver novas atividades em inglês, o professor responde: “Ah, é aquela história... depois que foi uma vez, ninguém mais segura”.

A aluna relatou que foi novidade para ela:

É uma experiência muito enriquecedora, e eu acho fortemente que é um diferencial muito grande e importante isso que o professor coloca para nós. Eu não havia tido esse tipo de experiência em aula e grupo de pesquisas anteriores durante mestrado e graduação. Mas desenvolvi uma parte do meu mestrado na Dinamarca e lá, obrigatoriamente, eu precisava apresentar meus resultados em inglês. E eu posso falar com toda certeza para você que eu teria ido muito mais preparada se tivesse tido essa experiência prévia aqui no Brasil, para poder me sentir mais habituada a realizar esse tipo de apresentação.

Outro programa que se envolveu com o EMI nas atividades da UEPG foi o ETAs⁶⁶, parceria da Capes e Fulbright, Comissão para o intercâmbio Educacional entre o Brasil e os Estados Unidos. Na UEPG, o programa era vinculado ao Departamento de Estudos da Linguagem e à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (Proex), cujo objetivo era promover a internacionalização, definir políticas públicas e ofertar a oportunidade de treinamento da língua na comunidade acadêmica da UEPG. O programa teve duas edições, em 2018 e 2019, e contou

⁶⁶ Para mais informações, ver:

<https://fulbright.org.br/awards-for-us-citizens/english-teaching-assistantship-eta/>

com dois assistentes a cada ano. Ambos eram cidadãos estadunidenses e falantes nativos. Além de contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores de Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, o programa também ofertou oficinas abertas a toda a comunidade acadêmica interna (acadêmicos, professores e funcionários) e comunidade externa. As atividades eram diversificadas e contemplavam conteúdos culturais, históricos e sociais, oportunizando trocas multiculturais e promovendo o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas (leitura, escrita, produção e compreensão oral). Além dessas atividades, os assistentes participaram, em 2019, do curso de formação em EMI e de uma disciplina do curso de Agronomia, auxiliando a professora e os alunos no planejamento, na produção e nas apresentações de trabalhos em Inglês no PowerPoint, visando prepará-los para apresentações em eventos internacionais.

Com essa breve descrição e apresentação de dados sobre a expansão do EMI no mundo, no Brasil e especificamente na UEPG, é possível perceber o envolvimento da universidade com sua internacionalização, o crescimento do EMI e a intenção da oferta de aulas em inglês. A oferta de disciplinas em EMI na UEPG no formato *bottom-up* mostra a necessidade de políticas linguísticas mais plausíveis e claras para o fortalecimento do EMI nas ações de internacionalização em nossa universidade. Surgem então alguns questionamentos: por que adotar o EMI na educação superior? Qual inglês utilizar em sala de aula? Qual o papel da língua inglesa no EMI? Quais são os benefícios dessa abordagem? E as desvantagens? Quais são as dificuldades enfrentadas? Os professores estão preparados pedagogicamente para ministrar suas aulas em língua inglesa? E os alunos estão preparados para aprender por meio de outra língua que não a língua materna? O que as universidades têm feito para enfrentar os desafios e limitações? Que políticas linguísticas são desenvolvidas para dar suporte à implementação do EMI como parte do processo de internacionalização? Quem ou quais setores da universidade têm participado desse processo?

No próximo tópico, serão discutidos as razões e os desafios enfrentados para a implementação do EMI nas universidades ao redor do mundo.

2.5.3 Razões e desafios

Diversos fatores têm tido impacto no crescimento do EMI nas IES no mundo e também nas brasileiras. Wilkinson (2013) aponta a existência de benefícios da introdução do EMI para as universidades, observando os alunos são o núcleo principal das universidades. Sem eles, essas instituições não existiriam, e uma forma de atrair os melhores alunos estrangeiros, é pelos programas de EMI. Para Björkman (2010), as universidades podem ser consideradas empresas lucrativas, pois, ao atraírem alunos internacionais, seu prestígio aumenta. Além disso, há melhora na imagem perante o mundo, pois essas instituições se tornam mais competitivas no mercado educacional.

Baseando-se em Kumaravadivelu (2003) e Phillipson (2000), Martinez (2016) aponta que embora o EMI não seja mais uma influência direta da colonização, sua implementação ainda se origina de forças neocoloniais. As universidades em geral visam preparar melhor os alunos para um mundo de negócios cada vez mais globalizado, na busca de melhores empregos, ao mesmo tempo que aumentam a atração internacional e conseguem melhores posições em *rankings* internacionais (Martinez, 2016).

Para Martinez (2016), o EMI pode ser o resultado de duas estratégias de implementação distintas, que podem aparecer em diferentes formas em relação à configuração e às partes interessadas: *top-down* e *bottom-up*. O primeiro formato, o *top-down*, ocorre quando, dentro da IES, é imposto pela administração da universidade que professores comecem a lecionar suas disciplinas em inglês. Por exemplo, se uma universidade visa aumentar sua visibilidade e alcance internacional, pode empregar políticas linguísticas que promovam o uso do inglês como língua de instrução.

Nesse sentido, Lasagabaster (2022, p. 4) levanta uma questão importante ao observar que o inglês se tornou parte indispensável do mercado. Além disso, o EMI parece refletir o impacto das forças globais neoliberais na busca de formar alunos mais competitivos e comercializáveis, e como os principais incentivadores da anglicização do ensino superior têm sido políticos, instituições educacionais e formuladores de políticas de maneira *top down*, o EMI, por vezes, “não é considerado uma abordagem, mas sim uma decisão política – e, portanto, hierárquica” (Lasagabaster, 2022, p. 5, tradução nossa)⁶⁷. Segundo o autor, essa é

⁶⁷ Texto original: “EMI is sometimes not considered to be an approach but rather a political – and therefore a hierarchical – decision”.

uma indicação clara de que “as decisões de cima para baixo nem sempre são sustentadas por documentos claros de política linguística e que sua visibilidade e acessibilidade deixam muito a desejar”⁶⁸ (Lasagabaster, 2022, p. 5, tradução nossa).

O segundo formato, o *bottom-up*, ocorre quando professores, geralmente de forma isolada, por iniciativa própria e motivos pessoais e profissionais, começam a lecionar suas disciplinas na língua inglesa. Nesse caso, o inglês não tem *status* oficial na política linguística da instituição. Essa prática pode ser vista como uma estratégia de internacionalização voltada para o exterior, visando promover contatos internacionais. Porém, independentemente do formato da implementação, podemos dizer que, de modo geral, as razões são as mesmas.

Palma (2021) e Lasagabaster (2022) citam algumas razões para a introdução do EMI nas IES, tais como: oportunizar publicações internacionais de pesquisas; atrair estudantes, professores e pesquisadores internacionais; aumentar a mobilidade acadêmica; compartilhar saberes específicos; dar visibilidade internacional para as instituições brasileiras; obter prestígio acadêmico, assim como maiores pontuações em *rankings* nacionais e internacionais; aumentar o número de alunos inscritos nos cursos; gerar maior competitividade; melhorar a proficiência em inglês; e permitir que os alunos de pós-graduação usem o inglês de maneira eficaz no local de trabalho do século XXI.

Wilkinson (2013) também pontuou alguns motivos para a adoção do EMI resultantes de uma pesquisa conduzida por Wächter e Maiworm, em 2007, sobre o EMI nas universidades pan-europeias envolvidas no projeto Erasmus. No estudo, os pesquisadores destacaram nove razões diferentes para introduzir programas de EMI na educação superior:

1. atração de estudantes internacionais;
2. alunos nacionais se encaixam no mercado global ou internacional;
3. o perfil da instituição será aguçado em relação às demais universidades existentes no país;
4. estudantes estrangeiros passarão a fazer parte da força de trabalho do país;
5. estudante estrangeiro vai compensar a falta de matrícula dos alunos locais em cursos de graduação específicos;

⁶⁸ Texto original: “top-down decisions are not always underpinned by clear-cut language policy documents, and that their visibility and accessibility leaves much to be desired”.

6. a universidade oferecerá cursos especializados, embora haja um número insuficiente de inscrição de pessoas locais;
7. haverá aumento da base de rendimentos da universidade;
8. nas universidades orientadas para a investigação, é fundamental atrair futuros doutores alunos para garantir a base de pesquisa;
9. uma educação de alto nível pode ser oferecida para estudantes do Terceiro Mundo.

No entanto, apesar da rápida expansão e importância, e considerando sua relevância no contexto da educação superior, além das várias razões citadas, há múltiplos desafios e certa resistência em relação ao EMI, apontados por alguns pesquisadores sobre o assunto. Martinez (2016) cita três tipos de desafios: desafios linguísticos, desafios culturais e desafios estruturais.

Os desafios linguísticos (Martinez, 2016) envolvem tanto os estudantes quanto os professores ao terem contato com uma língua que não é a nativa. Ainda, a baixa proficiência pode dificultar o aprendizado do conteúdo e a heterogeneidade que pode complicar o trabalho do professor ao fazer discussões, avaliações e outras atividades relacionadas à sua disciplina. De acordo com Martinez e Fernandes (2020), há dois grandes obstáculos que um professor de EMI não nativo enfrenta ao ensinar em língua inglesa: o primeiro está relacionado ao idioma propriamente dito, pois é preciso refletir até que ponto os professores consideram sua proficiência adequada para as necessidades de um ensino eficaz. O segundo se refere à metodologia de ensino através do inglês, visto que os professores encontrarão turmas com diferentes níveis de proficiência linguística, diferente do que ocorre quando se ensina na língua materna. Não adianta apenas traduzir sua aula da língua materna para a língua inglesa. Ela também tem de ser adaptada às necessidades da turma na totalidade para que os alunos se envolvam e se sintam motivados para participar nas aulas. Costa (2019) reforça essa ideia ao apontar que

[...] o grande diferencial que faz com que a sala de aula se engaje em torno de um assunto está na metodologia do professor. É essa habilidade que permite que ele transmita seu conhecimento de uma maneira que fará com que os estudantes entendam e o absorvam enquanto aprendizado. E o mesmo vale para quando falamos em aulas ministradas em inglês. Não é suficiente colocar um profissional fluente para ensinar, sem que haja uma base metodológica e um programa no qual ele possa se pautar e se apoiar.

Percebe-se, então, a importância dos cursos de capacitação em EMI, que visam minimizar as questões relacionadas à proficiência linguística e às metodologias para fazer com que os professores se sintam mais seguros ao ministrarem suas aulas.

No que se refere aos desafios culturais, Martinez (2016) aponta que eles são inevitáveis, pois cultura é algo pessoal e diverso, ainda mais em se tratando de participantes de nacionalidades diversas, além da questão sobre a rejeição pelo EMI por uma possível desvalorização da língua materna.

Já os desafios estruturais citados por Martinez (2016) se referem aos obstáculos enfrentados nas instituições de ensino, como falta de incentivo e suporte, escassez de recursos, principalmente nas universidades públicas, e falta de professores dispostos e preparados para ministrarem suas disciplinas pelo EMI. Aqueles decidem por fazê-lo o fazem por iniciativa própria, sem o real apoio da institucionalização e sem reconhecimento oficial (Höfling; Zacarias, 2017).

Dearden (2014, p. 4) também levantou algumas preocupações encontradas em um estudo conduzido pelo EMI Oxford, de outubro de 2013 a março de 2014, centro sediado no Departamento de Educação da Universidade de Oxford, como: a) a rejeição ao EMI em alguns países devido à preocupação cultural de uma possível desvalorização da língua oficial e à opinião contrária do público sobre a abordagem; b) falta de recursos; c) falta de professores preparados para o ensino pelo EMI; d) falta de diretrizes claras para o ensino; e) falta de preparo para o uso do *code-switching*, se apenas o inglês deve ser usado ou se uma mistura do idioma com a L1 pode ser permitida e/ou recomendada; f) preocupação com um nível padrão de proficiência de inglês para professores de EMI; entre outros.

Além dos desafios apresentados acima, há outros que estão relacionados com a pesquisa. Apesar de, nas últimas décadas, as pesquisas terem aumentado significativamente, ainda é preciso mais estudos sobre EMI, analisando diferentes contextos, aspectos e dimensões.

Macaro e Rose (2023) relatam que ainda há uma série de áreas que precisam de atenção urgente com mais pesquisas de alta qualidade e apontam para cinco delas. A primeira é sobre o impacto do EMI na aprendizagem de conteúdo com foco particular nas medições objetivas dos resultados dos alunos. Os autores observam que uma das principais questões que as partes envolvidas devem se perguntar é até que ponto a aprendizagem de conteúdo é afetada (positiva ou

negativamente) ao aprender um conteúdo por meio do inglês ou, baseados em Macaro (2018), até que ponto uma desaceleração na aprendizagem do conteúdo pode ser tolerada. A segunda área é sobre o impacto do EMI na proficiência do aluno em inglês, com foco particular em que tipo de proficiência (quais habilidades ou conhecimento linguístico) seriam provavelmente aprimorados pelo EMI, e onde está o verdadeiro impacto da linguagem, se houver, e a qual propósito acadêmico ele serve. A terceira área se refere aos desafios enfrentados pelos alunos na transição do ensino secundário para o ensino superior, considerando as diferenças no ambiente físico, pedagógico e cultural dos dois espaços, e a diferença na relação entre professores e alunos em relação ao idioma real de instrução (L1 no ensino secundário e EMI no ensino superior). Já a quarta área que precisa de pesquisa leva em consideração até que ponto os alunos de EMI no ensino superior assumem a responsabilidade por seu aprendizado e quais estratégias utilizam para enfrentar os desafios do EMI. Por fim, a quinta e última é sobre questões de gênero e EMI. Assim, deve-se explorar se o EMI contribui para um reequilíbrio daquelas disciplinas tradicionalmente consideradas “de gênero”, como, por exemplo, STEM (ou seja, ciência, tecnologia, engenharia e matemática), ou se o EMI contribui ainda mais para reforçar a disparidade de gênero. Segundo os autores, baseados em Upadhaya e Sah (2019), “o acesso ao inglês é um forte indicador de sucesso socioeconômico para meninas”⁶⁹ (p. 111, tradução nossa) em muitos países em desenvolvimento. Porém, claras disparidades podem ser vistas no acesso à educação em língua inglesa por estudantes do sexo masculino e feminino.

Essas questões não serão abordadas nesta pesquisa, pelo menos não de forma aprofundada e individualizada. Considera-se, neste trabalho, principalmente a precariedade de pesquisa sobre EMI no Sul Global, particularmente no Brasil, em relação aos aspectos que envolvem o EMI, como o papel do inglês, das políticas linguísticas, dos cursos de formação pedagógica em EMI, dos agentes envolvidos no processo, dentre outros que veremos a seguir.

2.5.4 Papel da língua inglesa

⁶⁹ Texto original: “[...] access to English is a strong indicator of socio-economic success for girls”.

Crystal (2003) argumenta que, ao contrário do que Graddol (1998) e McArthur (1998) previam, o status do inglês como língua global não diminuiria devido à concorrência de outros candidatos para língua franca, como o espanhol e o chinês, e não teria o mesmo destino do latim. Para aquele autor, em vez disso, o inglês iria se consolidar ainda mais no século XXI. Isso foi confirmado posteriormente por Doiz; Lasagabaster; Sierra (2013, p. 1.407, tradução nossa), que apontam que o “inglês tornou-se a língua do ensino superior por excelência, e desempenha um papel fundamental como mercadoria da globalização”⁷⁰. Nesse cenário, o inglês é a língua que os estudantes universitários, docentes e administrativos precisam para ter sucesso em um mundo globalizado, que exige uma carreira internacional (Wilkinson, 2004).

Nesse sentido, a internacionalização nas universidades está de mãos dadas com a “anglicização” e com os *campi* das universidades, que estão cada vez mais diversificados em relação à língua e à cultura, com o foco no inglês cada vez maior (Jenkins; 2019). No entanto, a autora alerta que o inglês é usado de diversas maneiras e que, além dele, outros idiomas estão presentes, seja em um cenário de um país anglófono ou não anglófono. Pelo fato de o EMI ser um fenômeno complexo, com uma natureza (multi)língua franca e ainda pouco compreendida, é necessário haver mais pesquisas sobre políticas linguísticas do ensino superior relevantes aos diversos usos do inglês e de outros idiomas (Jenkins, 2019).

O fato de o inglês ser o principal meio de comunicação entre sujeitos de diversas nacionalidades gera implicações significativas referentes ao ensino do idioma ou através dele, e principalmente à abordagem que será utilizada. É fundamental discutir sobre o conceito de língua(gem) que os professores têm, pois isso interferirá na abordagem do professor, ou seja, “a maneira como o professor entende e reflete sobre língua(gem) interfere diretamente na sua ação pedagógica em sala de aula” (Camargo; Marson; Kondo, 2016, P. 85).

Dessa forma, entende-se que é importante que o professor reflita e se conscientize sobre suas crenças para poder desenvolver práticas de sala de aula que criem um ambiente propício não apenas em relação ao ensino/aprendizado do conteúdo de sua disciplina através do EMI, mas também em relação às oportunidades de práticas discursivas e interações entre os alunos em um contexto

⁷⁰ Texto original: “English has become the tertiary education language par excellence, and plays a key role as a commodity of globalisation”.

multilíngue, de forma eficiente e significativa, por meio de uma língua com um repertório comum a todos, o inglês como língua franca, o ILF. Segundo Bakhtin (2006), a linguagem deve ser vista nas interações sociais. Ele argumenta que

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*" (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifos do autor).

Diferentes terminologias têm sido aplicadas ao estatuto atual da língua inglesa, como *World English* (Rajagopalan, 2013), *World Englishes* (Kachru, 1986, 1990, 1997), *Global English* (Crystal, 2003), Inglês como Língua Internacional (ILI) (McKAY, 2004), *English as Lingua Franca* (ELF) ou Inglês como Língua Franca (ILF) (Jenkins, 2006, 2013; 2019; Seidlhofer, 2001), entre outras, cada uma com diferentes conceitos e implicações para o estudo das situações em que a língua inglesa está presente, incluindo o EMI.

Nesse contexto, Dearden (2014, p. 3) levanta alguns questionamentos, como: "Que tipo de inglês está sendo usado no EMI?" e "Isso importa?". Segundo Haus (2018, p. 124), "é preciso investigar de forma mais aprofundada a complexidade da língua que está sendo usada nas interações em EMI e quais as implicações deste uso". Para ela, não basta apenas "investigar as formas que o inglês toma nesses contextos, mas em especial [...], é preciso entender como a língua e tais formas são concebidas e compreendidas nos discursos de agentes envolvidos em situações de EMI". O inglês como língua franca é uma função do inglês em contexto de EMI, e "entender o ILF como uma função significa incorporar no termo a complexidade dos usos em diferentes situações multilíngues" (Haus, 2018, p. 128).

Atualmente, existe uma crescente preocupação sobre o impacto da perspectiva do ILF no ensino-aprendizagem da língua inglesa (Seidlhofer; Widdowson, 2018). Sifakis (2014) destaca que os estudos sobre ILF têm desempenhado um papel significativo no avanço da compreensão sobre a comunicação entre "falantes não nativos" de inglês. Essas pesquisas têm incentivado reflexões críticas sobre diversos aspectos relacionados ao ensino, aprendizado, avaliação e planejamento curricular da língua inglesa. De maneira complementar, Widdowson (2012, p. 5) ressalta que a relevância do ILF reside em

sua capacidade de atuar como um "catalisador de mudanças", desafiando perspectivas tradicionalmente consolidadas.

Canagarajah (2007), ao destacar que a diversidade é central para o ILF, contribuiu para refletirmos sobre a importância de expor os alunos a variados usos do inglês. Essa perspectiva, fundamentada na ideia de que o idioma é moldado em cada contexto específico de interação, enfatiza que a forma deve ser constantemente negociada entre os "conjuntos de falantes" (p. 925), conforme seus objetivos. Assim, o ILF não pode ser rigidamente codificado como um padrão fixo. Para o autor, e conforme também entendemos, o ILF surge do contexto comunicativo e só pode ser definido em uma interação.

As configurações do EMI são exemplos importantes do uso do inglês como língua franca e têm tido papel importante nas interações em sala de aula de EMI, com o qual está intrinsecamente ligado pelo contexto multilíngue em que a maioria dos usuários não fala apenas inglês como L2, mas pelo menos outra língua e muitas vezes duas ou três línguas. O fato de o inglês ser usado em sala de aula como língua franca diminui a pressão sobre professores e alunos, uma vez que os tipos de inglês usados nas comunicações de língua franca geralmente diferem dos usos entre falantes nativos de inglês. Consequentemente, os usuários não se sentem obrigados a imitar falantes nativos de inglês, mas ficam cientes de que podem se engajar em situações de interação de modo que a compreensão do que se quer comunicar seja efetiva. Ou seja, o importante é entender e se fazer entendido. Nesse sentido, pensar em ILF significa considerar uma quebra de paradigma e novos olhares para as interações que envolvem a língua inglesa.

Jenkins (2019, p. 3, tradução nossa) observa que a disseminação do inglês como língua franca no ensino superior é frequentemente interpretada erroneamente por alguns, significando a disseminação do inglês nativo que poderia ser chamado de “‘inglês nativo como língua franca’ (NELF?), um fenômeno fantasma, uniforme, que não existe (nem poderia existir), mesmo que seus adeptos pensem que deveria existir”⁷¹.

Outro questionamento levantado por alguns pesquisadores é que o EMI está levando à perda de domínio e a desigualdades para alunos e funcionários (Jenkins, 2019). A perda de domínio poderia ser resolvida, segundo a autora,

⁷¹ Texto original: “[...] ‘native English as a lingua franca’ (NELF?), a phantom, uniform phenomenon, one that does not (and could not) exist, even if its subscribers think it should do”.

[...] se as administrações universitárias promovessem um ELF em vez de uma abordagem de inglês nativo para EMI em seus campi, o escopo para multilinguismo e translanguagem (p.e. García e Li 2014) reduziria o problema de perda de domínio substancialmente⁷² (Jenkins, 2019, p. 93, tradução nossa).

Segundo Jenkins (2019), o ILF não diminui, ao contrário, aumenta o interesse e aprendizado de outras línguas, cujas pessoas envolvidas na comunicação têm diferentes línguas maternas e talvez não tivessem se encontrado se não fosse a língua inglesa em comum.

No que diz respeito às desigualdades decorrentes da disseminação do EMI, cujas pesquisas até o momento mostram que isso é obviamente verdadeiro, Jenkins (2019) pontua que muitas delas seriam rapidamente resolvidas se os administradores universitários estivessem menos preocupados em promover o inglês como nativo sem suas universidades e tivessem maior consciência do ILF.

Em suma, usar a língua inglesa com língua franca

[...] implica no rompimento epistêmico com a perspectiva ocidental (KUMARAVADIVELU, 2012), imperialista (McKAY, 2002), mercadológica e colonizada de ensino, que apresentava predominantemente apenas duas variantes dessa língua: o inglês britânico e o inglês americano, havendo, geralmente, a opção por apenas uma dessas variantes (Zamboni, 2018, p. 50).

Ou seja, romper com a essa perspectiva torna-se uma forma de adoção de uma perspectiva decolonialista do ensino. Essa perspectiva depende das políticas linguísticas adotadas pelas instituições de ensino superior, do posicionamento dos agentes envolvidos, da formação de professores, entre outros fatores, que serão explorados na próxima seção.

2.5.5 Formação de professores

O professor é uma das peças-chave do EMI, e suas práticas pedagógicas são de suma importância, pois sua visão sobre internacionalização, crenças, conceitos de língua e linguagem vão interferir diretamente na escolha da abordagem

⁷² Texto original: “[...] if university managements promoted an ELF rather than native English approach to EMI on their campuses, the scope for multilingualism and translanguaging (e.g. García and Li 2014) would reduce the problem of domain loss substantially”.

a ser desenvolvida em sala de aula. Não é suficiente o professor ter domínio da língua se ele não sabe o porquê e como vai utilizá-la, possibilitando a criação de um ambiente no qual os alunos se sintam à vontade para se comunicar de modo que o ensino seja efetivo. Muitos professores têm conhecimento de excelência em suas áreas, capacitam-se constantemente, pesquisam e publicam suas pesquisas, o que é extremamente relevante, mas por não terem formação ou conhecimentos sobre didática, estratégias de ensino e aprendizagem, metodologias e outros fatores relevantes em sala de aula, específicos em relação ao ensino mediante outra língua, acabam não se sentindo aptos a ministrarem as aulas de suas disciplinas em inglês. A maioria deles não se sente preparada linguisticamente e pedagogicamente para tal desafio e não tem uma compreensão prévia sobre as implicações existentes em lecionar por meio do EMI.

Segundo Martinez e Fernandes (2020), embora muitas instituições de ensino superior tenham adotado o EMI em seus programas e muito se saiba sobre o inglês como meio de instrução do ponto de vista da política institucional, pouco tem sido escrito sobre a pedagogia do EMI e a formação de professores, e menos ainda sobre o fenômeno no contexto da América do Sul, o foco desta pesquisa. Martinez e Fernandes (2020) afirmam que embora os órgãos governamentais e as próprias instituições brasileiras cobrem por mais aulas ministradas em inglês, ainda não se sabe ao certo o quanto os professores brasileiros se sentem preparados para lecionar em um contexto de EMI, o que é observável em algumas pesquisas muito limitadas que mostram que os professores brasileiros geralmente não compartilham o entusiasmo de ensinar em inglês (Fortes, 2016; Marengo, 2018).

Essa perspectiva é reforçada por Lasagabaster (2022), que observa que poucas instituições têm a preocupação de auxiliar os profissionais a lidarem com esse novo cenário de ensino. Além disso, pouca atenção é dada ao desenvolvimento profissional para EMI (O'Dowd, 2018) e faltam pesquisas baseadas em evidências sobre formação de professores (Pérez Cañado, 2020; Sánchez-Pérez, 2020). Os programas geralmente implementam o EMI sem levar em consideração o preparo e o suporte aos professores, como se estes não precisassem do apoio de suas instituições de ensino (Lasagabaster, 2022). Pesquisas realizadas entre professores de EMI revelam claramente que os profissionais compartilham dúvidas e preocupações que precisam ser abordadas. Como resultado da falta de qualificação e suporte,

[...] alguns professores em potencial relutam em participar de programas de EMI, enquanto alguns professores em exercício de EMI reclamam de um sentimento de impotência que surge do que eles sentem como falta de assistência de suas instituições”⁷³ (Lasagabaster, 2022, p. 48, tradução nossa).

Dado esse contexto da falta de suporte pelas instituições e capacitação pedagógica em EMI, Martinez e Fernandes (2020, p. 126) apontam a importância dos cursos que visam minimizar dois dos principais desafios, a proficiência linguística e a metodologia de ensino. O primeiro desafio está relacionado à língua em si, ou seja, até que ponto os palestrantes sentem que sua proficiência é adequada para ministrar aulas em inglês. Os autores observam que há uma falta de pesquisa empírica que aponte para um limite específico de proficiência mínima para o ensino de EMI e que prevalecem as políticas institucionais que ou cobram um nível equivocado, ou simplesmente não cobram nada.

O segundo desafio se refere à metodologia de ensino, pois enquanto em suas aulas em língua materna o professor supõe que todos estão entendendo (pelo menos no nível linguístico), o mesmo pode não ocorrer em um contexto de EMI, no qual geralmente há uma heterogeneidade de nível de proficiência da língua entre os participantes, que podem não conseguir acompanhar da mesma maneira (Ball; Lindsay, 2013). Outro desafio é em relação ao modo como o professor desenvolve suas aulas, não adaptando os materiais ou não envolvendo mais os alunos, o que poderia ajudar a diminuir a ansiedade em relação à proficiência linguística deles (Martinez; Fernandes, 2020, p. 126). Portanto, os autores enfatizam a demanda de formação docente em EMI para suprir as necessidades específicas dos professores e os vários benefícios dos cursos de capacitação, que se concentram nas esferas linguística, cultural, estrutural e institucional. Martinez e Fernandes (2020, p. 126, tradução nossa) sugerem que “o curso seria melhor se fornecido ‘internamente’, ou seja, recorrendo à infraestrutura institucional e dos recursos humanos existentes para atender à aparente extensa (e crescente) demanda de longo prazo por treinamento em EMI”⁷⁴.

⁷³ Texto original: “[...] some potential teachers are reluctant to take part in EMI programmes, while some in- service EMI teachers complain because of a feeling of helplessness that arises from what they feel as lack of assistance from their institution”.

⁷⁴ Texto original: “[...] the course would be best if provided “in-house,” that is, making use of existing institutional infrastructure and human resources in order to meet the apparent extensive (and growing) long-term demand for EMI train”.

Sobre a importância da qualificação de professores para a efetividade do processo, os estudos de Borg (2011, p. 370) examinam o impacto de um programa intensivo de formação de professores em EMI. Esses estudos sugerem que o programa teve um impacto considerável, embora variável, nas crenças dos participantes. De acordo com o autor, o curso proporcionou aos professores a oportunidade de refletir de maneira mais explícita, conscientizando-os e articulando suas crenças. Isso permitiu que eles estendessem e consolidassem as crenças às quais já estavam, na maioria, dispostos, muitas vezes de forma tácita e positiva, a focar no desenvolvimento de práticas de sala de aula que refletissem essas crenças.

Outro curso de formação de professores em EMI, realizado recentemente, em 2021, no formato *on-line*, devido à pandemia de COVID-19, também apontou a importância da capacitação e relatou resultados positivos. *The EMI for Universities in the State of Paraná (Brazil)* foi um projeto patrocinado pelo *Regional English Language Office* (RELO) da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, por meio do Programa Virtual *English Language Specialist* e envolveu 51 professores de nove universidades públicas do Paraná que tinham interesse em adquirir conhecimentos sobre como empregar o EMI em suas aulas. Os resultados revelam representações e motivações dos participantes em relação ao EMI no Brasil. As motivações estavam relacionadas ao uso/prática da língua, ao status do inglês no mundo e no cenário científico ou área de estudo e às razões para internacionalização. Por outro lado, os desafios estavam associados às questões de língua e à participação dos alunos. Segundo as autoras, e também aplicadoras do projeto, os cursos de EMI desempenham um papel fundamental para auxiliar os professores a repensar sua metodologia e seus conceitos de língua, especialmente em relação ao inglês concebido como língua franca (Calvo *et al.* 2024).

No entanto, para o professor poder gerenciar o contexto multilíngue do EMI e fazer as escolhas mais apropriadas em termos de recursos linguísticos, é preciso ter documentos oficiais e políticas linguísticas que o oriente, os quais, conforme Lagares (2013), têm implicações sobre a sala de aula, as estratégias de ensino e seleção de materiais didáticos, e, portanto, não podem ser desvinculados das práticas de sala de aula.

2.5.6 Políticas linguísticas

Rajagopalan (2013, p. 21) aborda alguns aspectos sobre políticas linguísticas. Ele considera que a política linguística não deve ser vista como uma ciência exata – como, por exemplo, a matemática, que é controlada por regras e leis determinísticas –, mas como uma arte, por ser “um campo regido por práticas que não teriam o rigor ou a infalibilidade de regras determinísticas”. O autor define política linguística como “a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (Rajagopalan, 2013, p. 21) e levanta a questão da escolha: “Todo gesto de cunho político, envolve uma questão de escolha – escolha entre diferentes alternativas que se apresentam”. Para ele, essa escolha envolve a “presença de um agente imbuído de livre arbítrio”. Ou seja, a escolha da língua que integrará o currículo é consequência dessas reflexões e é uma questão política que impactará nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Em relação às políticas linguísticas desenvolvidas nas universidades, Macaro (2018, p. 45, tradução nossa) ressalta a importância de “uma compreensão profunda das interconexões entre as línguas disponíveis em um país, jurisdição educacional ou comunidade de fala e os atores que podem então moldar essas interconexões”⁷⁵, pois segundo ele, uma política é construída por meio de práticas linguísticas, posições ideológicas e intervenções das partes interessadas, apesar de ter sido emitida por um organismo central, seja governamental ou institucional.

Lasagabaster (2022, p. 5) sublinha que a política linguística é um elemento-chave para atrair estudantes internacionais e manter os nacionais e que “o impacto da internacionalização no planejamento linguístico das universidades pode ser visto em todas as áreas do trabalho acadêmico, no ensino e aprendizagem, na investigação e na administração”. No entanto, o autor observa que é difícil identificar a política linguística no nível micro, ou seja, no nível institucional, e aponta que muitas universidades não têm um documento acessível estabelecendo sua política linguística, apesar de terem aumentado significativamente as disciplinas ofertadas em EMI. Segundo ele, esta é uma indicação clara de que “as decisões de cima para baixo nem sempre são sustentadas por documentos claros de política linguística e

⁷⁵ Texto original: [...] requires a profound understanding of the interconnections between the languages available in a country, educational jurisdiction or speech community, and the actors who may then shape those interconnections”.

que sua visibilidade e acessibilidade deixam muito a desejar”⁷⁶ (, 2022, p. 5, tradução nossa).

De modo a sanar essas falhas e, conseqüentemente, o fortalecer os programas de EMI, Lasagabaster (2022) sugere que sejam realizadas pesquisas para desvendar as lacunas existentes entre as políticas de internacionalização e as realidades de sala de EMI e para que se evitem possíveis conflitos na implementação do EMI. Segundo o autor,

[a] política linguística universitária deve ser um processo contínuo de cima para baixo e de baixo para cima, no qual o contexto específico é considerado e as necessidades e interesses de todos os intervenientes na universidade são valorizados, discutidos e articulados. Uma vez que o EMI está sujeito a forças locais, nacionais e globais, cada contexto tem de ser considerado à luz das experiências recolhidas noutros contextos, mas sem perder de vista as suas peculiaridades (Lasagabaster, 2022, p. 55, tradução nossa)⁷⁷.

Jofin (2009) também aponta que a abordagem da “internacionalização do ensino superior” varia dependendo das características das partes interessadas, tais como governo, gestão da instituição, membros da instituição, disciplinas acadêmicas e alunos. Por isso, este estudo considera importante ressaltar o papel de todos os agentes envolvidos na construção dos documentos oficiais e das políticas linguísticas, sejam eles Reitoria, Pró-reitorias, Departamentos, Eris e professores, por estarem imbuídos de interesses de diversas naturezas, e também dos que serão afetados por eles, sejam estudantes, comunidades de fala ou a população em geral. Importante também refletir sobre as políticas linguísticas e os documentos oficiais segundo o contexto de cada instituição de nível superior ao apresentarem diferentes interesses, objetivos, significados e estratégias de implementação que fazem parte de um processo maior da internacionalização.

Esses estudos fornecem uma base sólida para entender os desafios e as oportunidades do EMI em contextos de internacionalização. No entanto, ainda há uma lacuna significativa no que diz respeito à aplicação do EMI durante crises globais, como a pandemia de COVID-19. Este estudo busca preencher essa lacuna

⁷⁶ Texto original: “[...] top-down decisions are not always underpinned by clear-cut language policy documents, and that their visibility and accessibility leaves much to be desired”.

⁷⁷ Texto original: “[...] university language policy must be a continuous top-down and bottom-up process in which the specific context is considered and the needs and interests of all university stakeholders are valued, discussed, and articulated. Since EMI is subject to local, national, and global forces, each context needs to be considered in light of the experiences gathered in other settings, but without losing sight of its peculiarities”.

ao explorar como os professores adaptaram as metodologias de EMI ao ensino remoto e quais foram os principais fatores que influenciaram essas adaptações.

2.6 CONCEITUALIZAÇÃO DO ROAD-MAPPING

Na tentativa de elevar as universidades a patamares de excelência, o setor educacional terciário tem investido em políticas de internacionalização no ensino, pesquisa, administração e gerenciamento, e o inglês tem tido uma posição de privilégio (Dafouz; Smit, 2020). Esses recentes avanços refletem as forças políticas e socioeconômicas mais amplas da “globalização e internacionalização, migração, o surgimento da economia do conhecimento e da sociedade da informação”⁷⁸ (Dafouz; Smit, 2016, p. 397, tradução nossa), o que tem atraído novos pesquisadores de áreas diversas, cujas pesquisas são, em sua maioria, sobre políticas nacionais, mobilidade acadêmica e diferentes formas de internacionalização (Dafouz; Smit, 2020). No entanto, o processo de anglicização e a função do inglês nas instituições de ensino superior são tratados com menos profundidade, e o aumento do uso do inglês pode ser percebido de forma bastante diversificada entre atores e contextos sociais (Dafouz; Smit, 2020).

Dadas todas as especificidades do contexto do EMI⁷⁹ no ensino superior, Dafouz e Smit (2020, p. 5, tradução nossa) perceberam a necessidade de “uma estrutura que possibilitasse capturar tais realidades educacionais na sua diversidade e complexidade de uma forma estruturada”⁸⁰. Segundo elas (2020, p. 40, tradução nossa), pelo fato do EMEMUS⁸¹ ser tão diverso e situado,

[...] há uma forte necessidade de fornecer um quadro conceitual de referência no metanível. Isso permite aos pesquisadores a compreender como estas e outras realidades de EME se inserem em um panorama geral

⁷⁸ Texto original: “[...] globalization and internationalization, migration, and the emergence of a knowledge economy and information society”.

⁷⁹ As autoras substituem o acrônimo EMI por EME (*English-Medium Education*) ou EMEMUS (*English-Medium Education in Multilingual University Settings*), considerando os dois termos conceitualmente idênticos e os utilizando indistintamente. A abreviatura de EMEMUS para EME, em certas formulações, é puramente estilística, para facilitar a leitura. Quando se referem a trabalhos de outros autores, as autoras mantêm o termo EMI para refletir a terminologia original utilizada.

⁸⁰ Texto original: “[...] a framework that makes it possible to capture such educational realities in their diversity and complexity in a structured way”.

⁸¹ O conceito EMEMUS foi apresentado no Capítulo 2, seção 2.5 “EMI: *ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION*”, subseção 2.5.1 “Origem e definições”.

e como elas são afetadas por forças que operam simultaneamente aos níveis global e local⁸².

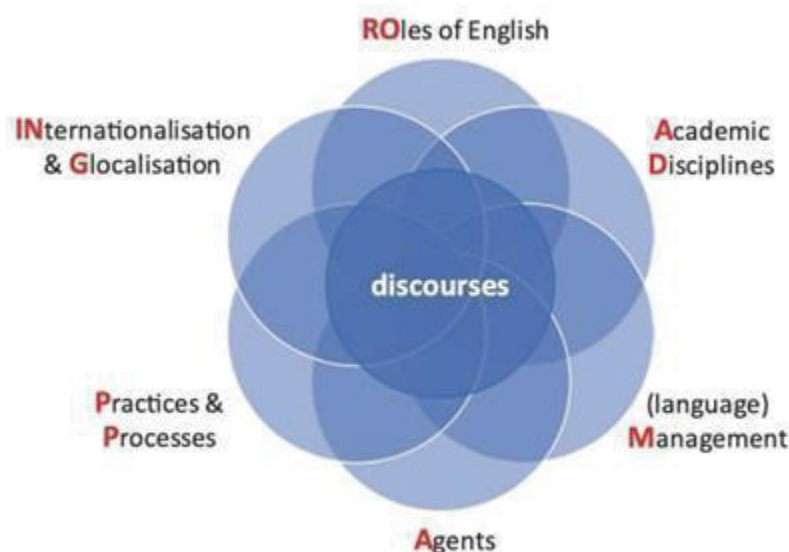
As autoras, então, desenvolveram o conceito de ROAD-MAPPING⁸³ em 2016, no artigo seminal intitulado “Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings”, publicado no *Journal of Applied Linguistics*, e apresentam no livro *ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University*, publicado em 2020, uma versão atualizada do conceito, baseado em recentes desenvolvimentos em várias áreas de pesquisa, como internacionalização do ensino superior, educação multilíngue, sociolinguística, ecolinguística, pesquisa sobre políticas da linguagem e estudos do discurso.

ROAD-MAPPING é uma estrutura que consiste em seis dimensões, acessíveis por meio do discurso do EMI: a) **RO** – *Roles of English* (papéis do inglês em relação a outras línguas); b) **AD** – *Academic Disciplines* (disciplinas acadêmicas); c) **M** – *Management* (gerenciamento); d) **A** – *Agents* (agentes); e) **PP** – *Practices and Processes* (práticas e processos); e f) **ING** – *Internationalization and Glocalization* (internacionalização e glocalização). Tais dimensões são complexas em si mesmas, independentes e, ao mesmo tempo, interligadas de forma dinâmica. No centro da figura, sobrepondo todas as seis dimensões, está o discurso como ponto de acesso para o exame das realidades do EMEMUS (Dafouz; Smit, 2020, p. 39). Dafouz e Smit (2020) elaboraram um diagrama para ilustrar as relações entre as dimensões e a base nos discursos. Veja a figura a seguir:

⁸² Texto original: “[...] there is a strong need to provide a conceptual frame of reference at the meta-level. This will allow researchers to understand how these and other EME realities fit into the bigger picture and how they are affected by forces operating at global and local levels simultaneously”.

⁸³ Tabela original com as definições das seis dimensões do ROAD-MAPPING no Anexo 7.

FIGURA 2 – Estrutura do ROAD-MAPPING



FONTE: Dafouz e Smit (2020, p. 47).

2.6.1 *Roles of English* (RO) – Funções do inglês

Segundo Dafouz e Smit (2020), a dimensão das funções do inglês (RO) está relacionada às funções da língua inglesa nas instituições de ensino superior, em contextos multilíngues, ou seja, em relação a outras línguas. A função do inglês como meio de educação não pode ser investigada por ela mesma, pois, mesmo tendo uma posição de privilégio, por ser a língua da academia, “ela está em contato e em conflito com outras línguas e suas histórias institucionais e sociais, nas escolas ou – por exemplo – nos escritórios do governo, e também nas casas ou em comunidades online”⁸⁴ (2020, p. 47). Para as autoras,

[...] as funções que uma língua (luta para) executar e suas funções comunicativas estão intrinsecamente ligadas às funções de outras línguas, assim como as demandas específicas dos contextos respectivos, os quais, como os ecolinguístas nos lembram, são flexíveis e multifacetados como as próprias línguas (Dafouz; Smit, 2020, p. 48, tradução nossa)⁸⁵.

⁸⁴ Texto original: “[...] it is in contact and conflict with other languages and their institutional and societal histories in schools or—for example—government offices, but also private homes or online communities”.

⁸⁵ Texto original: “[...] the roles one language (struggles to) fulfil and its communicative functions are intricately linked to those of other languages as well as the specific demands of the respective context, which, as ecolinguistics reminds us, are as flexible and multifaceted as the languages themselves”.

Quando nos voltamos ao inglês como a língua foco do EMI, as complexidades multilíngues são visíveis nas funções estabelecidas e bem descritas, como EFL ou ESL (*English as a Foreign or Second Language*), ESP (*English for Specific Purposes*), EAP (*English for Academic Purposes*) e ELF (*English as Lingua Franca*) (Dafouz; Smit, 2020). Cada rótulo tem sua função no contexto do ensino superior e apresenta limitações quando são descritos, podendo ser compostos de multicamadas ou sobrepostos. Por exemplo, um aluno de PhD entra em um programa de uma universidade por um teste de proficiência (na função do ESF ou EFL), faz as disciplinas (ESP ou EAP), e apresenta um projeto através do inglês como língua franca (ILF) para uma empresa com a intenção de obter apoio financeiro.

No entanto, as autoras afirmam que “as funções da língua precisam ser descritas através das suas interrelações com o respectivo contexto, que pode ser feito com o auxílio de quatro tipo de fatores”⁸⁶: social, institucional, pedagógico, e comunicativo (Dafouz; Smit, 2020, p. 49, tradução nossa). Esses tipos de fatores interagem entre si e colocam a complexidade das funções do inglês no centro do cenário. Por exemplo: em uma universidade, pode ser exigido que, referente ao fator social, os agentes aperfeiçoem a língua local e o inglês como língua franca; em relação ao fator institucional, que eles contribuam com pesquisa internacional por meio do inglês para fins específicos (ESP); por meio da função do ESF ou ILF, pode ser exigido um nível específico de proficiência para entrar no programa, que se refere ao fator comunicativo; já em relação ao fator pedagógico, o inglês para fins acadêmicos (EAP) pode auxiliar os acadêmicos a escrever um resumo ou apresentar os resultados de suas pesquisas.

O exemplo apresentado mostra a complexidade das funções do inglês em relação às outras línguas. As autoras observam que “tal análise justifica a relevância inter-relacionada da ‘língua como produto’ e ‘língua como processo’, através da integração das línguas” (inglês e local e/ou regional), “assim como dos recursos multilinguísticos usados dinamicamente no discurso institucional”⁸⁷ (Dafouz; Smit, 2020, p. 50, tradução nossa), ou seja, o inglês e o idioma do contexto pesquisado

⁸⁶ Texto original: “[...] language roles need to be described via their interrelatedness with the respective context, which can be done with the help of four types of factors”.

⁸⁷ Texto original: “[...] such an analysis accounts for the interrelated relevance of ‘language-as-product’ and ‘language-as-process’ by integrating the named language(s) [...] as well as the multilingual resources used dynamically in institutional discourse”.

são vistos como produto e processo, sendo utilizados como códigos individuais ou um meio flexível de comunicação multilíngue.

2.6.2 *Academic Discipline* (AD) – Disciplinas acadêmicas

A dimensão das disciplinas acadêmicas (AD) envolve dois aspectos da educação no ensino superior, a saber, a aquisição do letramento acadêmico, que leva à aculturação acadêmica. Segundo Dafouz e Smit (2016, p. 405, tradução nossa), “[u]m dos aspectos mais exigentes da educação universitária é compreender e cumprir as práticas sociais que a governam. Dentro dessas práticas sociais, a aquisição do letramento acadêmico é uma primeira etapa para a aculturação acadêmica”⁸⁸. Esses dois estágios estão fortemente ligados às suas configurações contextuais e estão sujeitos a uma postura ideológica que não pode ser isolada nem tratada como neutra (Street, 2011).

As autoras observam que, de acordo com pesquisas, os acadêmicos no contexto do inglês como meio de instrução não têm recebido o suporte necessário para desenvolver as habilidades acadêmicas apropriadas, seja porque os professores acreditam que os problemas de língua estão além de suas capacidades ou de sua formação pedagógica, ou porque acreditam que os alunos são proficientes na língua já que, para entrar no programa, fizeram um teste de proficiência (Dafouz; Smit, 2020). Para resolver esse problema, Dafouz e Smit (2020) sugerem o desenvolvimento do *Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning* (PTL), uma abordagem de pluriletramento no ensino para a aprendizagem, desenvolvida por Meyer, Halbach e Coyle em 2015, que foca no desenvolvimento do letramento específico da disciplina e no conhecimento e habilidades transferíveis (Dafouz; Smit, 2020). Segundo as autoras, isto implica que “o ensino de língua e de conteúdo precisam ser tratados de um modo holístico e integrado” e que “[a] dimensão das disciplinas acadêmicas chama a atenção para as necessidades dos professores e estudantes para aculturar em uma segunda língua ou língua estrangeira e, ao mesmo tempo, desenvolver convenções do discurso disciplinar

⁸⁸ Texto original: “One of the most demanding aspects of university education is understanding and complying with the social practices that rule it. Within those social practices, acquiring academic literacy stands as a first stage towards academic acculturation”.

para o qual frequentemente há pouca ou nenhuma disposição explícita”⁸⁹ (Dafouz; Smit, 2020, p. 52, tradução nossa).

2.6.3 (*Language*) *Management* (M) – Gerenciamento (da linguagem)

A terceira dimensão é a do gerenciamento da linguagem (M), que se refere à tentativa de gerenciar o contexto linguístico multilíngue por meio de documentos regulatórios e políticas linguísticas que envolvem a escolha dos recursos linguísticos, quando e onde usá-los (Dafouz; Smit, 2020, p. 52). Segundo as autoras, os textos regulatórios divergem entre si conforme as características de cada um em termos de gênese, meios e fins, documentação e status legal. Enquanto as políticas linguísticas são *top-down*, publicamente declaradas, explícitas e conforme a lei, os documentos institucionais de decisões de gerenciamento são mais complexos. Estes são *bottom-up*, secretos, implícitos e desenvolvidos na prática. Dafouz e Smit (2020, p. 54, tradução nossa) apontam que

[...] os documentos regulatórios de políticas linguísticas devem ser avaliados não apenas conforme o tipo de política eles representam e o que os mesmos abordam em termos de língua(s) e atividades comunicativas, mas também em relação ao que eles não incluem: ou seja, o que é notável pela sua ausência⁹⁰.

As autoras ainda mencionam que, em alguns casos, pode haver uma completa falta de documentos regulatórios explícitos e de políticas linguísticas, e quando há, alguns aspectos não são claros ou especificados, ou pode ainda haver uma ausência de gerenciamento.

2.6.4 *Agents* (A) – Agentes

De acordo com Dafouz e Smit (2020, p. 54), a dimensão dos agentes (A) “se referem aos numerosos participantes sociais que estão engajados no EMEMUS de

⁸⁹ Texto original: “[...] language and content teaching need to be addressed in a holistic and integrated manner”. [...] “The Academic Disciplines dimension draws attention to the lecturer and student need to acculturate in a second or foreign language and, at the same time, develop disciplinary discourse conventions for which there is often little or no explicit provision”.

⁹⁰ Texto original: “[...] LP regulatory texts should not only be evaluated according to what policy type they represent and what they deal with in terms of language(s) and communicative activities, but also as regards what they do *not* include: that is, what is conspicuous by its absence”.

diversas formas em diferentes níveis sociopolíticos, institucionais e hierárquicos”⁹¹. Eles são responsáveis pelo planejamento, implementação e avaliação das políticas linguísticas nas instituições de ensino superior ao redor do mundo.

Segundo Dafouz e Smit (2020), o conceito de agência pode ser determinado mediante abordagens distintas como: a abordagem estrutural que considera estruturas bem estabelecidas, como a universidade de Viena, EAIE, entre outras; a abordagem de atores que foca tanto em atores individuais, como professores, alunos e funcionários, quanto institucionais, como departamentos, ERIs, pró-reitorias, sendo que ambos atuam em uma estrutura preestabelecida; e a abordagem da agência, que inclui dois componentes complementares, que são os diferentes níveis pelos quais uma organização pode ser classificada (global, nacional ou local) e as diversas atividades nas quais tais organizações podem se engajar.

Dafouz e Smit (2016, p. 407, tradução nossa) observam que “[i]ndependente da abordagem específica adotada para conceituar a agência, é essencial reconhecer a natureza multifacetada e dinâmica dos papéis que os participantes engajados no EMEMUS podem adotar”⁹². Elas também enfatizam que dependendo da visão ou interesses de tais agentes, conflitos podem surgir. As autoras ainda ressaltam que o inglês como meio de instrução é moldado pelos agentes; por isso, é importante que todos eles sejam considerados.

2.6.5 *Practices and Processes* (PP) – Práticas e processos

Práticas e Processos (PP), a quinta dimensão abordada por Dafouz e Smit (2016), segue uma abordagem construtivista e trata das atividades de ensino e aprendizagem, que constroem e são construídas pelas realidades específicas do inglês como meio de instrução. Como apontam as autoras, a perspectiva foca no processo em vez de focar em um produto para analisar a *práxis* e o desenvolvimento, que, do contrário, poderia passar despercebido.

⁹¹ No original: “[...] refers to the numerous social players that are engaged in EMEMUS in diverse ways at different sociopolitical, institutional and hierarchical levels”.

⁹² No original: “Irrespective of the specific approach adopted in the conceptualization of agency, it is essential to acknowledge the multifaceted and dynamic nature of the roles that stakeholders engaged in EMEMUS may adopt”.

De acordo com Dafouz e Smit (2020, p. 55), há três tipos de práticas relevantes relacionadas a “modos de fazer”, “modos de pensar” e a junção dos dois tipos. Em uma visão social construtivista de aprendizagem, o primeiro, “*ways of doing*”, trata das práticas discursivas ou interações dos estudantes em sala de aula ao nível micro e refere-se ao desenvolvimento de um repertório comum apropriado aos objetivos comunicativos acadêmicos e sociais que surgem no uso do inglês e nas suas funções como língua educacional e disciplinar e também como língua franca (Hynninen, 2012).

O segundo tipo, “*ways of thinking*”, aborda a colaboração do professor e o desenvolvimento profissional dos alunos, baseado nas percepções e crenças dos professores em relação ao processo de aprendizagem e como suas práticas pedagógicas podem dar melhor suporte aos alunos (e.g. Lasagabaster *et al.*, 2013 *apud* Dafouz; Smit, 2016). Esse ensino influencia tanto as práticas como as políticas de ensino em sala de aula.

O terceiro modo integra os dois tipos de práticas e se refere à internacionalização institucionalizada ao nível macro (Dafouz; Smit, 2020). Além disso, sugere um modelo que integre letramento acadêmico nas disciplinas, baseado em parceria entre especialistas do ensino de línguas e especialistas do ensino de conteúdo, desenvolvendo, assim, “modos de fazer” e “modos de pensar” de uma forma integrada (Dafouz; Smit, 2016, p. 408). Dafouz e Smit (2020) concluem destacando a importância dessa dimensão para investigar as atividades realizadas pelos estudantes e professores e enfatizam que ela possibilita o processo da internacionalização das IES e que

[U]ma análise orientada pelo processo destaca as práticas que os agentes relevantes adotam em determinados pontos no tempo. Assim, também pode lançar luz sobre como é a versão ‘*glonacal*’ da internacionalização de uma instituição específica e onde ela está na escala em direção a uma internacionalização abrangente⁹³.

Essa visão direciona à sexta e última dimensão, Internacionalização e Globalização, que será apresentada a seguir.

⁹³ Texto original “A process-oriented analysis foregrounds the practices that the relevant agents engage in at certain points in time. It can thus also throw light on what the ‘*glonacal*’ version of internationalisation of a specific institution looks like and where it is on the scale towards comprehensive internationalisation”.

2.6.6 *Internationalization and Glocalization* (ING) – Internacionalização e glocalização

Dafouz e Smit (2016) destacam que essa dimensão sinaliza que as IES devem considerar interesses e forças internacionais, globais, nacionais e locais, visando a resultados eficientes. No entanto, as autoras argumentam que, apesar do crescimento inegável do processo de internacionalização das IES, há vários perigos. Conforme Knight (2018, p. 85) aponta, um movimento perigoso refere-se aos "valores de colaboração, cooperação para benefícios mútuos", que podem mudar para "realidades de competição, comercialização, e construção de status de interesse próprio"⁹⁴.

Dafouz e Smit (2020) reforçam a necessidade de se desenvolver processos de internacionalização que se baseiem em medidas de implementação sistemática e institucionalizada, que respeitem e apoiem as ações dos contextos universitários multiculturais e multilíngues. A estrutura conceitual do ROAD-MAPPING de Dafouz e Smit (2016, 2020, 2023) servirá de base para a análise dos dados deste estudo, que será explanado no próximo capítulo, em procedimentos de análise de dados.

Para facilitar a compreensão e a aplicação prática da estrutura ROAD-MAPPING neste estudo, cada uma de suas dimensões será operacionalizada da seguinte forma: (1) '*Roles of English*' será analisado considerando como o uso do inglês é percebido e implementado pelos professores participantes; (2) '*Academic Disciplines*' focará na integração do EMI dentro das disciplinas específicas ensinadas pelos participantes; (3) '*Management*' abordará as políticas institucionais e o suporte oferecido para a implementação do EMI; (4) '*Agents*' examinará o papel dos professores como agentes de mudança no contexto do EMI; (5) '*Practices and Processes*' analisará as metodologias pedagógicas utilizadas; e (6) '*Internationalization and Glocalization*' investigará como a internacionalização se manifesta e é adaptada ao contexto local.

⁹⁴ Texto original: "[...] the values of collaboration and cooperation for mutual academic benefits" [...] "the realities of competition, commercialisation and self-interest status building".

3 METODOLOGIA

*To understand is hard.
Once one understands,
action is easy.*

(Sun Yat Sen, 1866–1925)

Primeiramente, conceituemos pesquisa, objeto do presente estudo. Gil (1991, p.17) considera a pesquisa como “procedimento racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Essa ideia é compartilhada por Marconi e Lakatos (2003) e Cervo e Bervian (1996), que a definem como uma atividade voltada à busca de respostas e à solução de problemas para questões propostas, por meio da utilização de métodos científicos.

Segundo Silva e Menezes (2001, p. 9), a metodologia tem como função “mostrar ao pesquisador como andar no ‘caminho das pedras’ da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo”. A pesquisa “é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível” cuja definição metodológica implica na escolha de um caminho que, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa (Silva; Menezes, 2001, p. 10).

Nesse sentido, este capítulo apresenta o percurso metodológico para a realização desta pesquisa, na busca de respostas às questões propostas e de algumas reflexões sobre o conceito de pesquisa qualitativa na educação superior. Ainda, mostra a metodologia aplicada no presente estudo, a caracterização do contexto da pesquisa, a descrição dos participantes e dos cursos de formação em EMI, os instrumentos e as estratégias para a geração de dados e a explanação de como o material empírico será analisado.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com base no objetivo geral de analisar o impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores do ensino superior com formação em EMI, este estudo busca encontrar no discurso dos professores as implicações que esse momento pandêmico teve em suas aulas durante o período e mesmo depois que as aulas retornaram ao modo presencial não constituindo mais uma emergência de saúde global. Os objetivos propostos foram embasados

teoricamente por meio de leituras sobre o processo de internacionalização, suas estratégias e ações, EMI, políticas linguísticas, gerenciamento, formação de professores e a estrutura ROAD-MAPPING, discutidos anteriormente.

Neste estudo, baseio-me na visão de Silva e Menezes (2001) a respeito da pesquisa, que a categorizaram quanto a natureza, abordagem, objetivos e análise de dados. O estudo em questão é de natureza qualitativa, interpretativa e tem um caráter exploratório e descritivo.

Esta pesquisa é qualitativa interpretativa, uma vez que é fundamentada na interpretação de fenômenos observados e no significado que carregam ou no significado atribuído pelo pesquisador deste estudo indutivamente. Faz-se isso considerando a realidade na qual os fenômenos estão inseridos (Silva; Menezes, 2001) e devido ao posicionamento do pesquisador em relação aos dados produzidos.

No processo da pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são essenciais. Considera-se haver uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo objetivo real e a subjetividade do sujeito, que não pode ser medida em números. Portanto, a pesquisa, em seu sentido amplo, não pode ser desvinculada dos sujeitos e de seus respectivos contextos. Essa ideia é consolidada por Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), que observa que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, que pode, por exemplo, ser a sala de aula. Considerando o contexto de formação de professores em EMI, a compreensão das práticas oferece a oportunidade de se conhecer o ambiente e o impacto delas dentro desse ambiente, visto que as práticas são construídas socialmente.

Sobre as características da pesquisa qualitativa, Moreira (2002, p. 57) apresenta as principais:

- a) o pesquisador, qualitativo está interessado na interpretação dos participantes sobre a situação que está sendo estudada; b) ênfase na subjetividade; c) flexibilidade no processo de condução da pesquisa; d) orientada para o processo em vez de orientada para os resultados; e) focar no contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação estão intimamente ligados à formação da experiência; f) Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa na situação de pesquisa, ou seja, reconhecidamente, o pesquisador afeta e pode ser afetado pela situação de pesquisa.

Considerando essas características inerentes à pesquisa qualitativa, esse tipo de pesquisa atende aos requisitos de estudar os fenômenos que influenciam o ambiente no qual estou inserida como pesquisadora e formadora de professores de EMI, e também de compreender as práticas sociais dos docentes inseridos nesse contexto, reconhecendo o impacto do processo desta pesquisa na tentativa de poder contribuir com a comunidade acadêmica e, em contrapartida, ampliar os conhecimentos sobre os sujeitos e seus contextos. Seguindo a ideia de Bortoni-Rodrigo (2008), o professor pode e deve associar sua prática docente ao exercício da pesquisa, estabelecendo uma nova identidade do profissional da educação, um professor pesquisador, que como mediador, transforma sua prática em um exercício constante de investigação, com vistas a construir o saber, junto ao aluno.

O presente estudo é de caráter exploratório, visando proporcionar maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo mais explícito, construir hipóteses ou esclarecer o assunto. Para isso, foram realizadas entrevistas individuais com pessoas que tiveram experiências práticas relacionadas ao problema pesquisado (Gil, 1991; Silva; Menezes, 2001). No caso deste estudo, as entrevistas foram conduzidas com docentes de uma universidade pública que possuem formação em EMI, durante o período da pandemia, no qual adquiriram experiências práticas significativas. Köche (1997) ressalta que esse tipo de pesquisa é especialmente apropriado para situações em que ainda não existe um sistema de teorias e conhecimentos consolidados, como os estudos sobre os impactos da pandemia e o EMI de modo geral, áreas com poucas pesquisas, especialmente no Brasil.

É importante destacar que para este estudo, a pesquisa exploratória pode ajudar a estabelecer as prioridades a serem pesquisadas, que “poderão ser estabelecidas porque uma particular hipótese explicativa surgida durante a pesquisa exploratória parecerá mais promissora que outras” (Mattar, 1999, p. 81).

Além disso, a pesquisa tem caráter descritivo ao apresentar características de fenômenos e de correlação entre variáveis (Fernandes; Gomes, 2003; Silva; Menezes, 2001), de dados gerados nas entrevistas desta análise, com professores que participaram de diferentes cursos de formação em EMI, presenciais ou *on-line*, no formato extensivo ou intensivo, cursos ofertados no Brasil, na própria universidade ou no exterior. Segundo Mattar (1999, p. 45), esse tipo de pesquisa

“responderá a questões como: quem, o quê, quando e onde”, que são questões que este estudo pretende compreender.

3.1.1 Objetivos e perguntas da pesquisa

Nesta fase, é importante retomar os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam este estudo para possibilitar a compreensão da construção e seu delineamento metodológico. Esta pesquisa pretende geral explorar qual tem sido o impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores de ensino superior que participaram de cursos de formação em EMI para aulas presenciais de disciplinas de áreas diversas através da língua inglesa ou até mesmo da língua materna. Em vista disso, os objetivos específicos são:

- a) Identificar se as metodologias aprendidas nos cursos de formação em EMI tem tido relevância no preparo e execução de suas aulas no ensino remoto, não apenas em inglês, mas também na língua materna.
- b) Analisar até que ponto a formação preparou esses professores para o ambiente virtual para aqueles que ofertaram suas disciplinas em EMI.
- c) Investigar até que ponto a decisão dos que receberam a formação ou a capacitação de não ofertar disciplinas em EMI foi influenciada pela pandemia de COVID-19.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, o estudo será norteado pelas seguintes perguntas:

- 1. Qual é a relevância das metodologias aprendidas nos cursos de formação em EMI para o preparo e a execução das aulas no ensino remoto, não apenas em inglês, mas também na língua materna?
- 2. Até que ponto a formação preparou esses professores para o ambiente virtual para aqueles que ofertaram suas disciplinas em EMI?
- 3. Para aqueles que receberam a capacitação e não ofertaram disciplinas, até que ponto a decisão de não ofertar foi influenciada pela pandemia de COVID-19?

3.1.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com seis professores do ensino superior de áreas de conhecimento diversas da UEPG que participaram de algum tipo de curso de formação em EMI e que já ministravam ou tinham intenção de ministrar aulas em língua inglesa. Os docentes são da faixa etária de 30 a 60 anos, convidados a participar da pesquisa por meio de uma carta-convite enviada por mim por e-mail individual, ou seja, um remetente e um destinatário. Para inclusão na pesquisa, os professores que aceitaram o convite deveriam ter concluído o curso de formação em EMI ao qual se inscreveram. Para a seleção dos convidados, optou-se por diversificar o departamento e o setor de conhecimento, o tipo de curso dos quais participaram: presencial ou *on-line*, extensivo ou intensivo, ministrado por professor falante nativo ou não nativo de língua inglesa e com cargas horárias distintas.

Os participantes foram informados da natureza da participação da pesquisadora e independentemente dela, foi informado que de forma alguma teria efeito ou consequência pessoal, ou profissional para eles. Durante o desenvolvimento da pesquisa proposta, a abordagem não poderia comprometer a saúde dos participantes, que saiu conforme o combinado. Em virtude de as entrevistas serem no formato remoto, os participantes não precisaram ficar em pé ou sentados por muito tempo, sem erguer peso, ou qualquer outro tipo de esforço físico, nem foram submetidos a desconfortos advindos de lembranças desagradáveis ou qualquer alteração no estado de espírito deles. Não houve exclusão e nenhum professor solicitou a saída da pesquisa.

Para garantir a privacidade e o sigilo, as entrevistas foram individuais, realizadas via remota sincronicamente, utilizando um espaço da casa da pesquisadora, reservado para *home office*. O horário foi combinado conforme as possibilidades dos participantes. Os exemplares de materiais didáticos produzidos e/ou utilizados pelos professores em suas aulas foram enviados por e-mail. Esses dados não são públicos e estão armazenados no computador pessoal da pesquisadora, ao qual somente ela tem acesso com senha, em uma pasta sob o título: “Dados para Pesquisa de Doutorado em EMI”. Foi prontificado o compartilhamento com os participantes dos resultados da pesquisa após realizada e sempre sob total anonimato. Nenhuma imagem foi feita e utilizada, seus nomes também permaneceram em absoluto sigilo. Além do sigilo com os nomes, não foram incluídas falas inteiras, apenas trechos, nem disciplinas que ministram, enfim,

nenhum dado que pudesse de alguma forma levar à identificação de suas identidades.

Como a entrevista foi em ambiente virtual, não houve nenhum prejuízo físico ou gastos financeiros aos participantes. Estes não precisaram pegar ônibus, Uber, táxi ou se locomover com seus próprios carros para as entrevistas nem usar dados de seus celulares para isso. Para preservar a identidade dos participantes das entrevistas, os sujeitos foram representados por meio da letra P (Participante), seguido de um número de um a seis, designado aleatoriamente, independentemente da data da entrevista ou do nome em ordem alfabética. Os seis participantes autorizaram a utilização de seus dados na pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Anexo 8.

As características dos sujeitos da pesquisa e das áreas de conhecimento e atuação acadêmica encontram-se no quadro a seguir:

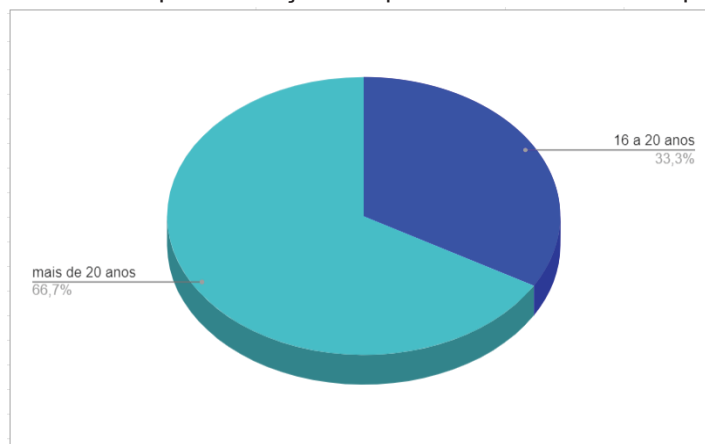
QUADRO 7 – Características dos participantes da pesquisa, áreas de conhecimento e atuação acadêmica

Participante	Idade	Nível de Inglês	Teste Internacional	Experiência em país falante de inglês	Tempo de docência na educação superior	Sector de conhecimento
P1	22	B2	Não	Sim	26 anos	Ciências Biológicas e da Saúde
P2	22	B2	Cambridge	Não	24 anos	Ciências Humanas, Letras e Artes
P3	20	B1	Não	Sim	16 anos	Ciências Exatas
P4	21	B2/C1	TOEFL	Não	21 anos	Ciências Biológicas e da Saúde
P5	25	B2	TOEFL	Sim	15 anos	Ciências Exatas
P6	21	B2/C1	Cambridge	Não	25 anos	Ciências Biológicas e da Saúde

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados nas entrevistas.

O tempo de atuação dos participantes de curso de formação em EMI no ensino superior e a titulação acadêmica são dados relevantes para podermos analisar a relação destes aspectos com o interesse em participar de ações institucionais como o EMI, visando elevar a internacionalização da universidade na qual atuam a patamares mais altos de excelência. As informações estão representadas no Gráfico 7:

GRÁFICO 5 – Tempo de atuação dos professores no ensino superior



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

O gráfico revela que 66,7% dos professores que participaram da pesquisa têm mais de 20 anos de atuação no superior, enquanto 33,3% têm entre 16 a 20 anos. Ou seja, todos os participantes têm um tempo considerável alto de atuação no ensino superior. Para essa informação, foi considerado não apenas o tempo na UEPG, mas também em outras instituições, públicas ou privadas. Não há nenhum professor em início de carreira ou com menos de 15 anos de atuação. Não se trata de excluir o interesse destes em relação aos professores com maior tempo de universidade, mas é possível notar um maior interesse em EMI pelos professores com mais tempo de atuação no ensino superior, uma vez que todos eles participaram de cursos de formação, inclusive um deles já participou de três cursos, outro participou de dois e não havia nenhum professor em início de carreira.

Esses resultados se contrapõem a estudos em países europeus. Uma pesquisa com 41 professores de uma universidade pública na Espanha revelou que todos viam o inglês como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, pois o ensino pelo EMI permite que os professores sigam carreiras mais internacionais (Dafouz, 2018). No entanto, a autora acrescenta que principalmente os professores mais jovens e com menos tempo de atuação no ensino superior consideram o EMI uma maneira mais rápida de promover o avanço acadêmico no sistema hierárquico tradicional da maioria das universidades. Isso nos mostra não haver receitas prontas. Na Espanha, são os mais jovens que têm essa opinião, enquanto na UEPG são os mais velhos e com mais tempo de atuação no ensino superior a ter esse ponto de vista.

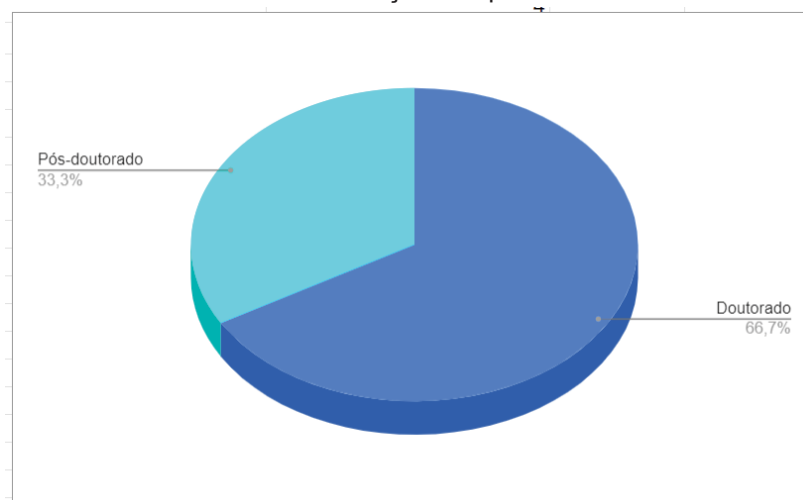
Os professores, para obter progressão na carreira docente, participam de diversos cursos de aperfeiçoamento, tanto na UEPG como em outras instituições de ensino superior. Esse dado pode indicar que esses professores, que estão mais envolvidos nos programas de pós-graduação, se sentem mais motivados para participar de programas que impulsionem a internacionalização, como a implementação do EMI, uma das ações de “internacionalização em casa”.

Dos seis professores, quatro tiveram experiência internacional (66,7%), participando de mobilidade acadêmica para pesquisa de pós-doc, alguns mais de uma vez. Ainda, dois deles já estiveram no exterior, mas apenas como turistas. Apenas um dos participantes nunca viajou para outros países. Além disso, um professor que concluiu o pós-doc na Espanha disse que havia colegas na turma que eram de outros países, falantes e não falantes de língua inglesa, mas que todos se comunicavam bem em inglês e se entendiam. Esse professor se mostrou ciente do uso do inglês como língua franca.

A experiência no exterior pode (ou não) contribuir para aumentar a segurança no ensino de idiomas, dependendo de alguns fatores. Por exemplo, os professores que foram a turismo declararam não estar preparados para lecionar em inglês, enquanto os que foram fazer pós-graduação se declaram preparados. Isso demonstra que as experiências no exterior não estão diretamente relacionadas à segurança de ensinar a língua, talvez devido ao contexto em que estavam inseridos, meio acadêmico e turismo. No entanto, a todos os professores têm motivação para ensinar em EMI, independentemente de experiências no exterior ou nível de proficiência.

As informações sobre a titulação dos professores que fizeram parte deste estudo estão representadas no gráfico abaixo (Gráfico 8) e revelam que 66,7% dos professores têm doutorado, 33,3% dos professores têm título de pós-doutorado e nenhum apresenta titulação de mestrado.

GRÁFICO 6 – Titulação dos professores



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Os dados sobre a titulação dos professores são relevantes para os estudos sobre EMI, sobretudo porque a maioria dos cursos ou disciplinas ofertados em EMI na UEPG são cursos de pós-graduação, confirmando a demanda por cursos de desenvolvimento profissional para lecionar em EMI.

Na UNINT, os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores da UNINT que ministram disciplinas em língua inglesa. O estudo centrou-se em aspectos como os níveis de proficiência dos professores e alunos, a experiência no ensino em EMI, a formação docente para o EMI, e as implicações que a pandemia de COVID-19 teve sobre as práticas pedagógicas no contexto do ensino em inglês como meio de instrução.

Além disso, o estudo analisou as diferenças entre os professores entrevistados nas universidades da Itália e do Brasil, relacionando essas variações aos contextos linguísticos, educacionais e políticos de cada país. Embora preocupações semelhantes tenham sido identificadas entre os professores dos dois países, notou-se uma interessante variabilidade nas atitudes em relação à língua, às metodologias adotadas e à adaptação ao ensino virtual. Os achados sugerem que futuras pesquisas com uma abordagem comparativa podem oferecer percepções significativas sobre a introdução e aceitação do fenômeno EMI em diferentes partes do mundo.

3.1.2.1 Cursos de formação em EMI dos participantes

Os cursos de formação de professores em EMI realizados pelos participantes desta pesquisa fazem parte do contexto da geração de dados, cuja diversidade ofereceu riqueza de informações para a análise dos dados. Por não ser o foco deste estudo, apresentarei brevemente cada um deles a seguir:

Um dos cursos foi ofertado pela UFPR no modo presencial e tem formato intensivo nas dependências da própria universidade, na primeira semana de fevereiro de 2019, com carga horária total de 40 horas, sendo cinco encontros de segunda a sexta-feira com oito horas diárias. O curso contou com 26 participantes, professores da pós-graduação da UFPR, e dois professores de cada uma das sete IES do estado do PR, sendo um dos participantes o coordenador do programa PFI com vistas a prepará-los para ofertarem cursos de formação docente em EMI em suas universidades. Uma das participantes foi a pesquisadora deste estudo que posteriormente ofertou uma edição de curso de EMI na UEPG pelo PFI. O método adotado pelos ministrantes era baseado nas metodologias ativas, nas quais os alunos desempenham um papel principal e ativo no processo de ensino-aprendizagem. Algumas das ferramentas utilizadas nas atividades foram: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças (SWOT, do inglês *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*), cujo objetivo era que os alunos listassem as suas características para reforçar suas potencialidades e superar os pontos negativos; *Problem Based Solving*, em que são apresentados problemas aos alunos para que a partir deles reflitam e encontrem as melhores formas de resolvê-los; *Microteaching*, no qual os alunos escolhiam um tema familiar e lecionavam por 10 minutos para os demais participantes do curso, aplicando estratégias aprendidas durante o curso; e, após a mini-aula os colegas faziam uma avaliação por meio do *feedback* e os ministrantes faziam a avaliação individualmente.

Outro curso foi ofertado no formato presencial na UEPG, uma realização do PFI, fomentado pela Seti, com apoio da UGF, e ministrado pela pesquisadora deste estudo, que, na época, era a coordenadora institucional do programa. O curso foi realizado nos meses de novembro e dezembro de 2019, com carga horária de 30 horas presenciais dividida em oito encontros semanais de quatro horas, com a participação de 19 docentes da UEPG de diversos departamentos e setores de conhecimento, que já ministravam ou tinham a intenção de ministrar suas disciplinas, ou parte delas em língua inglesa. As estratégias desenvolvidas nas aulas

seguiram o formato do curso ofertado pela UFPR como *SWOT*, *Problem Based Solving*, *Microteaching* e avaliação por *feedback*.

A Cambridge English⁹⁵ forneceu aos professores um curso de formação docente em EMI para melhorar seus conhecimentos de inglês de nível instrucional. O curso usou uma abordagem de aprendizado on-line combinada que forneceu aos participantes uma alternativa mais flexível e conveniente a um curso presencial. O curso foi feito no formato remoto com carga horária 40 horas dividida em oito módulos. Cada um deles tinha aproximadamente cinco horas de materiais de estudo *on-line* e três horas de materiais opcionais que podiam ser ministrados presencialmente, *on-line* ou como uma combinação dos dois. No caso dos professores que participaram da entrevista desta pesquisa, essa atividade foi feita *on-line*. Os seminários opcionais estendiam e forneciam prática para o aprendizado remoto dos participantes.

3.2 INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados referentes às perguntas desta pesquisa, o instrumento utilizado foi a entrevista, considerada por muitos autores como a técnica por excelência na investigação social, e que por sua flexibilidade, é aplicada como fundamental nos mais diversos campos de investigação (Gil, 2008). Para Selltitz; Cook (1987), enquanto técnica para gerar dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. No conceito de Haguette (1997, p. 86), entrevista é “um processo de interação social entre duas pessoas em que uma delas, o entrevistador, visa obter informações do outro, o entrevistado”.

Além da flexibilidade, há várias vantagens para a escolha da entrevista na geração de dados, o que justifica a escolha desse instrumento para este estudo. Conforme Gil (2008), algumas vantagens são: a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do

⁹⁵

Mais informações em:
<https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/institutions/certificate-in-em-i-skills/about-the-course/>.

comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação; d) a entrevista possibilita a obtenção de maior número de respostas, visto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que se negar a ser entrevistado; e) a entrevista oferece flexibilidade muito maior, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; e f) a entrevista possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas. Todas essas vantagens foram identificadas durante o processo de geração de dados deste estudo, desde o convite até a entrevista propriamente dita.

Pelo fato de a entrevista ter sido realizado via Google Meet, outras vantagens citadas por Gil (2008) justificaram a escolha desse instrumento, como: baixo custo, facilidade na seleção de amostra, rapidez, maior aceitação dos participantes por não precisar se deslocar de casa, possibilidade de agendamento conforme suas disponibilidades e facilidade de supervisão do trabalho do entrevistador.

As limitações da técnica entrevista citadas por Gil (2008), como falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas, falta de compreensão do significado das perguntas, ou a influência das opiniões do entrevistador sobre as respostas do entrevistado, foram consideradas durante a elaboração, aplicação e compilação dos dados e não foi percebido prejuízo no processo, pois todos os cuidados foram tomados de forma que os entrevistados se sentissem à vontade para responder às perguntas ou para pedir que fossem melhor explicadas, e também no sentido de sempre esperar o entrevistado terminar sua fala para partir para a próxima pergunta, evitando expressar a opinião do entrevistador sobre suas respostas.

Algumas limitações podem ter ocorrido, como o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes, ou a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado (Gil, 2011), pois um dos cursos de formação em EMI foi ministrado pela pesquisadora, e dois dos seis docentes respondentes participaram do curso, embora tenha sido esclarecido que as respostas tinham cunho acadêmico e não pessoal e que críticas eram necessárias e bem-vindas para o aprimoramento de futuras edições. Infelizmente, não há como identificar se realmente ocorreram essas situações.

As entrevistas podem ser definidas em diferentes tipos de acordo com seu nível de estruturação (Gil, 2008): a) informais, que são menos estruturadas e só se distinguem da simples conversação por ter o objetivo de produzir dados e por obter uma visão geral do problema pesquisado; b) focalizadas, que são tão livres quanto as informais, mas focando em um assunto bem específico, no qual o entrevistado pode falar livremente sobre o tema; c) por pautas, com um certo grau de estruturação, na qual o entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas; e d) estruturadas, desenvolvidas partir de uma relação fixa de perguntas, cujas ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados. Uma vantagem da entrevista estruturada é a possibilidade de estatística dos dados, já que as respostas obtidas são padronizadas.

Para a elaboração do roteiro da entrevista, foi utilizado o modelo de entrevista semiestruturada (Dörnyei, 2007) com perguntas abertas e fechadas, com um roteiro previamente estabelecido, possibilitando ao entrevistado abordar o assunto. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador

[...] deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).

A elaboração das perguntas foi baseada em uma lista de tópicos, abrangendo aspectos relacionados ao perfil linguístico e à proficiência em língua inglesa, ao curso de formação em EMI e à experiência docente no geral e em EMI, antes e depois da pandemia. O roteiro da entrevista⁹⁶ ficou dividido em quatro partes, com um total de 58 perguntas:

PARTE 1 – PERFIL DO RESPONDENTE: os entrevistados responderam a 10 perguntas sobre perfil pessoal e educacional: nome completo, gênero, idade, formação acadêmica, tempo de docência no ensino superior, Setor de Conhecimento e departamento ao qual pertencem, e disciplinas que ministram na graduação e na pós-graduação.

PARTE 2 – PERFIL LINGUÍSTICO DE LÍNGUA INGLESA E EXPERIÊNCIA DOCENTE EM EMI: as perguntas dessa parte foram 13 e as respostas foram sobre

⁹⁶ Roteiro da entrevista está no Anexo 1.

como, onde e quando aprenderam a língua inglesa, experiências acadêmicas em países falantes de inglês, nível de proficiência da língua para se comunicar e para lecionar pelo EMI, se fizeram teste oficiais internacionais e por qual motivo, experiência em EMI (antes da pandemia) na graduação e pós-graduação, quais disciplinas e número de alunos, motivações e desafios enfrentados, e os motivos dos que nunca ministraram disciplinas em EMI, mesmo tendo feito curso de formação.

PARTE 3 – CURSO DE FORMAÇÃO EM EMI: os entrevistados responderam a oito perguntas sobre o curso que fizeram com dados como instituição proponente, ano, duração do curso, formato, motivação para fazer o curso, e se o curso fortaleceu a confiança para ensinar em EMI. Do curso especificamente, as perguntas foram sobre expectativas alcançadas ou não, metodologia, materiais, recursos, estrutura física, carga horária, conteúdo e objetivos, equilíbrio entre teoria e prática, plano de curso organizado e apresentado no primeiro encontro, relevância do curso tanto para as aulas em língua inglês quanto na materna, e, finalmente para os que fizeram curso no formato de Ensino a Distância (EaD), como consideraram o ambiente virtual para a realização do curso. Sobre o instrutor, os docentes responderam sobre a metodologia desenvolvida, se foi dado o suporte necessário e as dúvidas e necessidades foram sanadas, e se fez com que os materiais fossem interessantes. Sobre eles enquanto alunos do curso, as perguntas foram sobre barreiras e limitações antes do curso e se haviam mudado depois do curso, encorajando-os a lecionarem por meio do EMI, aspectos positivos e negativos do curso e os maiores desafios no ensino em língua inglesa.

PARTE 4 – APLICAÇÃO DO EMI NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: no primeiro bloco dessa parte, as perguntas respondidas foram sobre suas práticas pedagógicas antes da pandemia de COVID-19 em um total de 10 perguntas: se gostava de dar aula, o que o atraía no EMI, se logo que terminou o curso, teve a intenção de ministrar suas disciplinas em inglês, se ministrou alguma disciplina no formato presencial, quais disciplinas, nível de ensino e o número de alunos, tipos de materiais utilizados. Havia também perguntas sobre a importância e a relevância das metodologias centradas nos alunos na produção de materiais novos ou adaptação de materiais para língua portuguesa; aspectos positivos e negativos do ensino em EMI; limitações e desafios; e se consideravam que o ensino foi eficiente. Os participantes também responderam perguntas sobre se as metodologias aprendidas

no curso para EMI foram aplicadas nas aulas em Língua Portuguesa, desde objetivos, planejamento, produção de materiais, abordagem de ensino, aplicação nas aulas e avaliação.

O segundo bloco da Parte 4, com um total de sete perguntas, se refere às práticas pedagógicas durante a pandemia de COVID-19. Os entrevistados falaram sobre a oferta (ou não) de disciplinas em EMI e, aos que optaram por não ofertar as disciplinas, sobre as razões e dificuldades enfrentadas para o ensino de EMI e se a pandemia teve influência direta ou indireta sobre suas decisões e em quais aspectos. Para os que ofertaram disciplinas em inglês, as perguntas foram sobre formato, disciplinas, perfil dos alunos, carga horária, se a disciplina foi ofertada na integridade ou apenas parte dela, produção e seleção de materiais, se precisou adaptar materiais para aulas presenciais para o ensino remoto, quais aspectos tiveram que ser modificados, e se davam ênfase a alguma habilidade específica entre oralidade, leitura, escrita, compreensão auditiva e vocabulário. Em relação às práticas em aula via remota, as perguntas foram sobre como conduziam a comunicação em um mundo no qual os sentidos são construídos em diferentes modalidades, seja linguística, visual, espacial, gestual e/ou sonora, e, como agiam em situações em que os alunos não compreendiam algo. Finalmente, foi solicitado que fossem enviados por e-mail, materiais produzidos por eles para aulas presenciais e que tiveram de ser adaptados durante a pandemia para o ambiente virtual.

As entrevistas, com um total de quase 10 horas, foram realizadas entre outubro e dezembro de 2022 e gravadas pelo Google Meet do e-mail institucional da UEPG e estão salvas no Google Drive da pesquisadora. Elas foram transcritas na íntegra, de janeiro a março de 2023, e não foram anexadas a esta tese para manter o sigilo da identidade dos respondentes. Apenas excertos que foram importantes para a análise, apresentada no Capítulo 4, e que não permitiram a identificação dos entrevistados foram inseridos.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados produzidos nas entrevistas será realizada por meio da estrutura conceitual ROAD-MAPPING de Dafouz e Smit (2016, 2020 e 2023) para identificar quais são as dimensões mais recorrentes nos discursos dos professores e

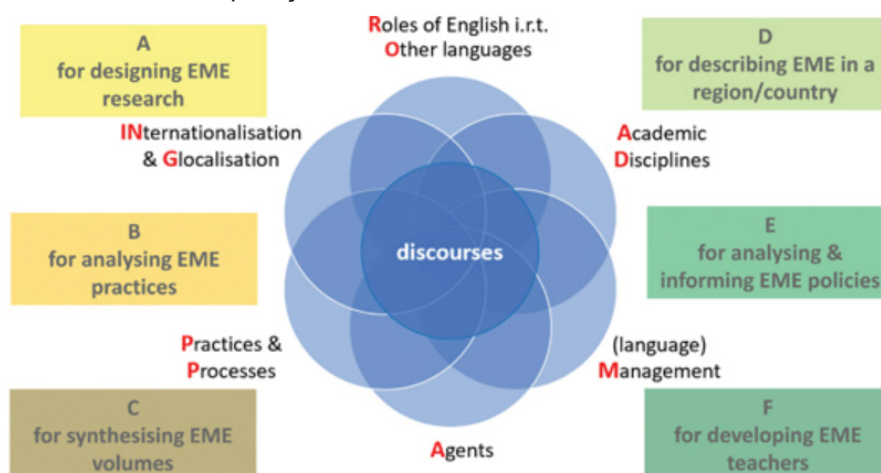
também deduzir informações fundamentais para a compreensão dos aspectos que envolvem a internacionalização, especialmente o EMI. O ROAD-MAPPING pressupõe que todas as seis dimensões são relevantes e devem ser consideradas em qualquer estudo de EMI, permitindo uma visão holística, o que será feito durante a análise, embora algumas dimensões possam aparecer em maior ou menor grau nos discursos dos participantes, aproveitando a flexibilidade inerente da estrutura.

Essa estrutura conceitual considera a complexidade e o dinamismo dos contextos em EMI e tem sido empregada em uma série de estudos, para diferentes finalidades e objetivos de pesquisa, a partir de diversas perspectivas, em diferentes áreas geográficas. A estrutura do ROAD-MAPPING se mostrou adequada às perguntas de pesquisa ao buscar compreender a multiplicidade dos lugares na educação superior relacionadas aos aspectos das dimensões do conceito, integrando diferentes perspectivas e servindo de referência na investigação de contextos específicos como a pandemia de COVID-19. Isso permitiu que a pesquisa se estendesse para além do ambiente presencial por meio de um modelo organizado para a análise dos elementos da estrutura conceitual do estudo. As perguntas das entrevistas⁹⁷ não foram formuladas para seguir a estrutura do ROAD-MAPPING, mas visando estimular uma discussão aberta no contexto das práticas do EMI. O propósito da entrevista era investigar quais dimensões da estrutura emergiriam de uma discussão mais abrangente sobre sua aplicação no EMI.

Observando os objetivos e propósitos da aplicabilidade do ROAD-MAPPING, Dafouz e Smit (2023, p. 4) identificaram uma ampla variedade de aplicações. Para facilitar a compreensão, as autoras as agruparam em seis tipos (ver A-F na Figura 5). Assim, os três primeiros tipos (A-C) capturam aspectos da pesquisa sobre o EMI, enquanto os três seguintes (D-F) se concentram na apresentação ou no gerenciamento de políticas e práticas do EMI. Veja a seguir:

⁹⁷ As perguntas estão apresentadas no Anexo 1.

FIGURA 3 – Aplicações da estrutura do ROAD-MAPPING



FONTE: Dafouz e Smit. (2023, p. 4).

Neste estudo, algumas das aplicações foram utilizadas, embora umas sejam mais eficazes e outras menos. Uma das aplicações do ROAD-MAPPING propostas pelas autoras é (A – ver Figura 5) projetar uma pesquisa em EMI de forma abrangente para, posteriormente, analisar os dados. Isso foi realizado durante a elaboração do projeto e das entrevistas e durante a análise dos dados, que será conduzida de forma guiada, tendo em vista as seis dimensões do ROAD-MAPPING. A aplicação (B) visa analisar as práticas do EMI, que podem ser utilizadas em diferentes dimensões, que serão inferidas a partir da análise das falas dos entrevistados. A aplicação (C) permite sintetizar temas do EMI presentes em artigos organizados em coletâneas, o que não se aplica a este estudo. Já a (D) pretende descrever o EMI em uma região ou país, o que se aplica a esta pesquisa, uma vez que é referente a uma universidade no Brasil, pertencente ao Sul Global. A última aplicação (E) permite analisar políticas de ensino superior que praticamente não estão presentes neste estudo.

Um fator relevante para a escolha da teoria do ROAD-MAPPING é o número reduzido de estudos comparativos sobre o EMI. Para uma análise sistemática dos estudos coletados, é necessário obter dados comparáveis para esclarecer quais aspectos ou realizações do EMI são compartilhados entre os locais nos quais existem falhas específicas e se são possíveis outras subcategorias baseadas em evidências. A estrutura do ROAD-MAPPING é útil nesses casos, como mostram os estudos de Baker e Tsou (2021), que usaram a estrutura ROAD-MAPPING em suas

pesquisas e, recentemente, a coletânea de artigos *Researching English-Medium in Higher Education*, organizado por Dafouz e Smit (2023), cujos estudos também foram baseados no ROAD-MAPPING.

Pesquisas que buscam interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto e que privilegiam a subjetividade individual e/ou grupal requerem uma metodologia que dê conta das suas especificidades. Assim, uma das etapas mais importantes e determinantes em uma pesquisa é a escolha das técnicas de análise de dados.

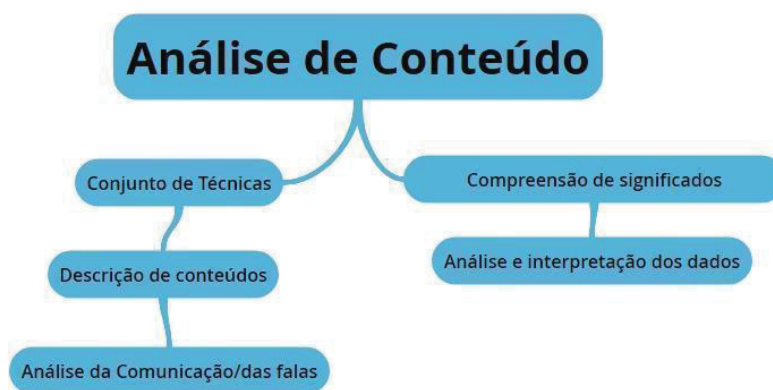
Após revisar algumas alternativas de métodos de para analisar dados em pesquisa qualitativa, optou-se pelo método da Análise de Conteúdo (AC) proposto por Bardin (1977, 2011, 2016), pois este se adequa melhor à natureza do objeto de estudo e aos objetivos da investigação em questão. Em contraste com a Análise do Discurso (AD), que visa compreender o significado do discurso, a AC foca no conteúdo do texto, sendo mais objetiva. Nela, o pesquisador classifica os textos a partir de categorias preestabelecidas. Já a Teoria Fundamentada (TF) consiste em criar teorias a partir dos dados. Esse método visa desenvolver teorias pela análise sistemática dos dados, permitindo que temas e conceitos surjam e criem a própria teoria, ao passo que a AC se concentra mais na exploração dos dados e na identificação de padrões emergentes, sem necessariamente buscar desenvolver teorias.

Desenvolvida na Escola de Jornalismo da Colúmbia⁹⁸, a AC tinha, inicialmente, o objetivo de rigor da medida científica no contexto do jornalismo e, posteriormente, no período da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais, na análise de propagandas. Atualmente, ela é utilizada em vários contextos e campos de pesquisa, possibilitando análise de entrevistas e outros documentos (Francisco *et al.*, 2021). Apesar de a AC poder ser empregada na pesquisa quantitativa, esse método tem características peculiares no contexto da pesquisa qualitativa: antes de tudo, é aceito que o objetivo seja qualificar a existência do sujeito, suas percepções com relação a algum objeto e seus fenômenos (Bardin, 2016).

⁹⁸ Bardin (2011) indica que a análise de conteúdo já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, tendo sido sistematizada como método apenas na década de 1920, por Leavell. A definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 1940-1950, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld, mas somente em 1977, foi publicada a obra de Bardin, *Analyse de Contenu*, na qual o método foi configurado nos detalhes que servem de orientação atualmente.

Segundo Bardin (2016, p. 41), a AC designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Em outras palavras, Bardin (2016, p. 15) considera, atualmente, a AC como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ [...] extremamente diversificados”. Para melhor compreensão do conceito, veja a figura a seguir:

FIGURA 4 – Mapa mental do conceito análise de conteúdo



FONTE: Francisco *et al.* (2021, p. 18).

Bardin (2016, p. 125) indica que a utilização da AC prevê três fases fundamentais: a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação –, que serão seguidas rigorosamente na análise de dados deste estudo.

A primeira fase, a pré-análise, é identificada como uma fase de organização dos materiais, em que se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2016), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, à formulação das hipóteses e objetivos e à elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

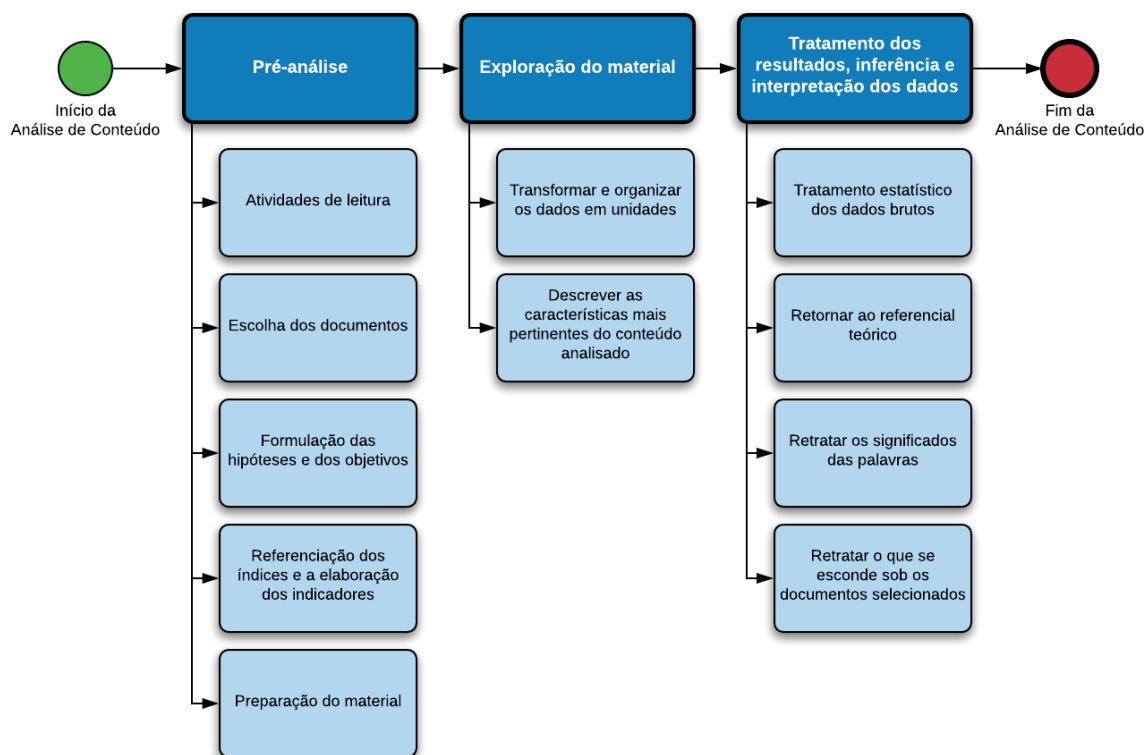
A segunda fase, a da exploração do material, é a etapa mais longa e cansativa, pois “consiste essencialmente em operações de codificação,

decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131).

Seguindo o procedimento indicado por Bardin (2016), nessa fase do estudo, serão organizadas e sistematizadas as ideias preliminares inferidas das entrevistas. É nesse momento que serão efetivadas as decisões tomadas na pré-análise, que é quando os dados gerados são transformados e organizados em unidades, permitindo a descrição das características mais pertinentes do conteúdo analisado. Para isso, as respostas transcritas das entrevistas, que constituem o *corpus* da pesquisa, serão organizadas por temas, a fim de visualizá-las mais facilmente. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 1977, p. 130). Bardin (2016) ainda aponta que o foco da pesquisa pode ser determinado pelo nível semântico (tema) ou pelo nível linguístico (seleção de palavras ou frases). O foco desta pesquisa será pelo nível semântico, ou seja, os temas que compõem as dimensões do ROAD-MAPPING, uma vez que há palavras ou frases que podem pertencer a diferentes dimensões, o que pode causar confusão.

A terceira e última fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador deve procurar torná-los significativos e válidos, permitindo a elaboração de tabelas, quadros, diagramas, figuras e modelos que condensem e destaquem as informações fornecidas para análise. Durante a fase de interpretação dos dados, é preciso retomar atentamente o referencial teórico, pertinente à investigação, por ser ele que dará o embasamento e o sentido à interpretação, buscando retratar os significados das palavras. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. A figura a seguir representa um fluxograma sobre os passos para a análise de conteúdo sugerido por Bardin (2016):

FIGURA 5 – Passos para realizar análise de conteúdo



FONTE: Francisco *et al.* (2021, p. 20).

Neste capítulo, foram apresentados a caracterização da pesquisa, os objetivos e as perguntas, a descrição dos participantes e dos cursos de formação em EMI, os instrumentos e as estratégias utilizados na geração de dados, assim como os procedimentos que serão aplicados na análise dos dados que serão apresentados no próximo capítulo.

4 EMI EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19 E AS INTERSECÇÕES COM AS DIMENSÕES DO ROAD-MAPPING

O EMI é um fenômeno novo e ainda não muito explorado no Brasil, sobretudo em um período tão específico como a pandemia de COVID-19. Sendo assim, este estudo visa compreender o que ocorreu com os professores com formação em EMI e suas práticas pedagógicas no ensino superior e quais foram as implicações trazidas pela pandemia de COVID-19 nesse momento. Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os temas presentes no discurso dos entrevistados, além de suas interseções com as seis dimensões da estrutura do ROAD-MAPPING (Dafouz; Smit, 2016, 2020): 1) RO – Roles of English; 2) AD – Academic Disciplines; 3) M – Management; 4) A – Agents; 5) PP – Practices and Processes; 6) ING – Internationalization *and* Glocalization. Revisando resumidamente a definição de cada dimensão, temos:

- **Funções do inglês (RO):** (em relação a outros idiomas) refere-se às funções comunicativas que o idioma desempenha nas instituições de ensino superior, com foco no inglês como principal meio de ensino.
- **Disciplinas acadêmicas (DA):** engloba as noções de letramento acadêmico (produtos acadêmicos orais ou escritos) e cultura acadêmica (referente às normas e aos valores específicos das disciplinas) que definem diferentes áreas disciplinares.
- **Gestão (M):** as políticas linguísticas relacionadas ao idioma em diferentes níveis que regem a educação.
- **Agentes (A):** abrange os diferentes atores sociais que participam do EMI, incluindo questões sobre suas identidades e funções.
- **Práticas e processos (PP):** as maneiras como a educação multilíngue é praticada, especialmente as formas de ensino e aprendizagem.
- **Internacionalização e Glocalização (ING):** as relações entre as forças globais e as formas locais de ensino e aprendizagem.

Este estudo foca em dimensões específicas do ROAD-MAPPING em resposta a interesses específicos da pesquisa. Diferentemente de outras pesquisas que consideram as seis dimensões em sua totalidade, este estudo emprega o ROAD-MAPPING como ferramenta metodológica para examinar as dimensões Práticas e Processos (PP) e Agentes (A), destacando os professores como agentes

em suas práticas pedagógicas em sala de aula, ao mesmo tempo que usa todas as outras dimensões para viabilizar a análise em sua totalidade e ter uma visão mais holística. Os discursos são o ponto de partida para a análise das dimensões do ROAD-MAPPING, que, segundo Dafouz e Smit (2016), é o ponto de acesso de interseção pelo qual todas as seis dimensões podem ser analisadas.

É importante salientar que toda pesquisa é influenciada pelo pesquisador, um ser social inserido na sociedade. As escolhas sobre o objeto de estudo, as questões levantadas e as interpretações realizadas são moldadas pela história de vida, valores e perspectivas do pesquisador. Dessa forma, os dados deste estudo foram analisados sob a perspectiva da pesquisadora, o que significa que a análise não foi neutra ao examinar as práticas dos professores. Contudo, essa influência pode comprometer a objetividade e a confiabilidade dos resultados. Diante disso, é essencial adotar uma postura ética e responsável para reduzir qualquer viés por parte do pesquisador. Conforme apontado por Cruz e Ribeiro (2003), o pesquisador deve estar atento à possibilidade de sua formação ética, religiosa e valores pessoais interferirem nos resultados da pesquisa e, assim, garantir que tais influências sejam mantidas dentro de limites aceitáveis.

Neste estudo, visando minimizar o viés da pesquisadora, algumas estratégias foram aplicadas: os dados gerados foram transcritos na íntegra, mesmo nos recortes das falas, sem correções ou alterações nas respostas dos entrevistados. Além disso, ao ler o conteúdo das entrevistas, não foram feitas generalizações ou alterações nos resultados da pesquisa. Pelo contrário, o objetivo era construir possíveis interpretações de como os professores percebiam suas práticas nas aulas de EMI, com base na interpretação informada construída como pesquisadora ao analisar os dados da pesquisa.

É relevante lembrar que neste estudo priorizou-se o nível semântico na definição do foco da pesquisa, ou seja, os temas identificados nos discursos dos professores foram analisados pelo significado e não pelo nível linguístico (seleção de palavras ou frases). Para isso, adotou-se uma abordagem *bottom-up*, utilizando os códigos que surgiram dos dados, a fim de estabelecer correlações com os códigos do ROAD-MAPPING relacionados às seis dimensões mencionadas anteriormente. A fim de produzir uma análise mais aprofundada dos dados empíricos, foram seguidos os passos do método da Análise de Conteúdo (Bardin,

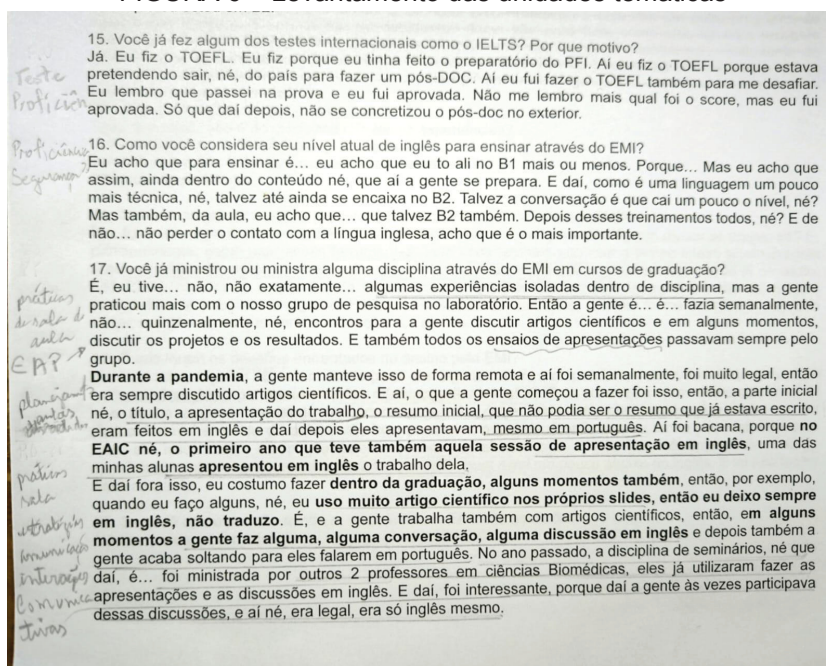
1977, p. 89), dividido em três etapas: “1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação”.

4.1 ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS PELO MÉTODO ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC) DE BARDIN

Na primeira etapa, denominada de pré-análise, as entrevistas foram impressas e organizadas para permitir uma “leitura flutuante” (Bardin, 1977, p. 90), a fim de se ter uma ideia das primeiras impressões inferidas nas respostas das entrevistas e, assim, elaborar os indicadores que guiarão a interpretação do material.

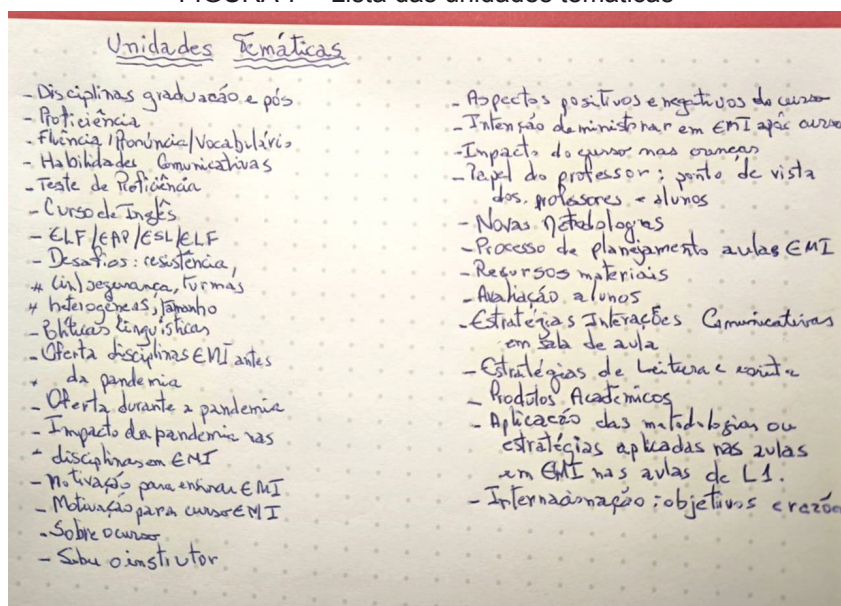
A segunda etapa, a exploração do material (Bardin, 1977), foi realizada de forma compreensiva e exaustiva para identificar e sistematizar as ideias preliminares que surgiram das entrevistas, conforme o entendimento da pesquisadora. Foram identificados os indicadores, também denominados de unidades temáticas, e anotados à mão junto às respostas das entrevistas (Figura 6). Em seguida, as unidades temáticas foram anotadas em uma lista, em uma folha de papel, na ordem em que aparecem nos textos (Figura 7). É nesse momento que são efetivadas as decisões tomadas na pré-análise, quando os dados são transformados e organizados em unidades (Bardin, 1977).

FIGURA 6 – Levantamento das unidades temáticas



FONTE: A autora.

FIGURA 7 – Lista das unidades temáticas



FONTE: A autora.

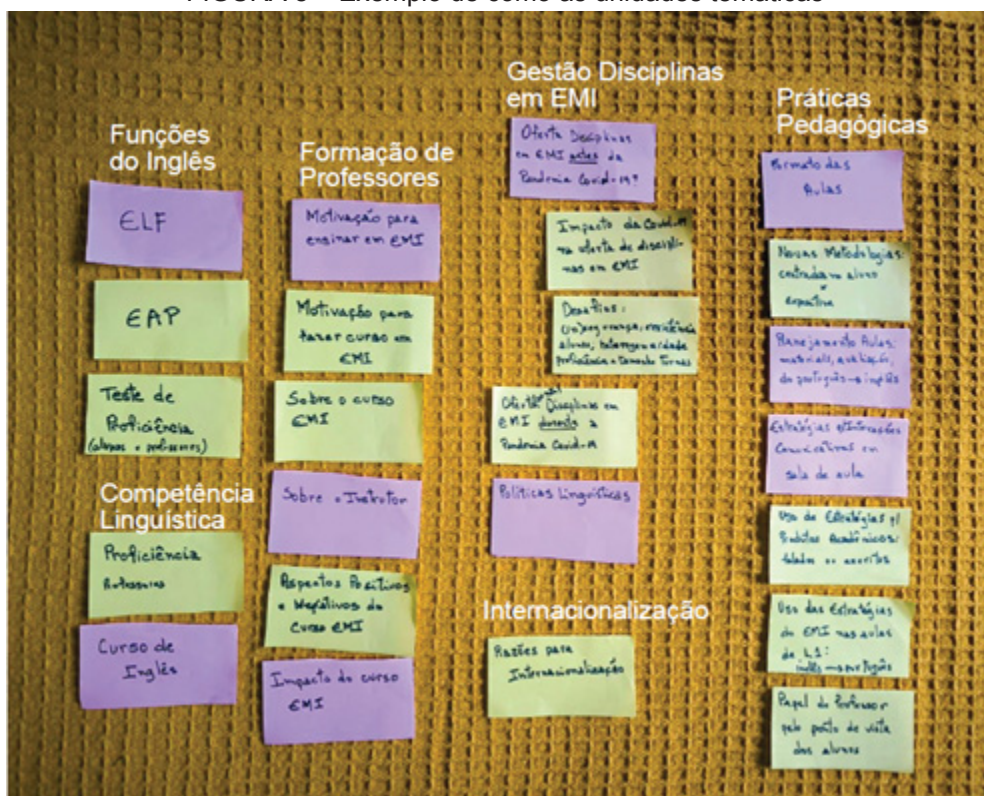
Na sequência, as unidades temáticas da listagem foram escritas manualmente em *post-its* individuais, para facilitar a visualização. As cores foram usadas aleatoriamente, sem nenhuma predeterminação. As unidades temáticas foram então agrupadas por tema, na mesa da minha sala, conforme a relação que tinham entre si ou características em comum. No entanto, assim como as dimensões do ROAD-MAPPING são complexas, intrincadas, independentes e, ao mesmo

tempo, interconectadas, com possibilidade de sobreposição entre elas, as unidades temáticas também se revelaram se sobrepor entre si e em relação aos temas. Por exemplo, estratégias de leitura podem ser relacionadas ao letramento acadêmico ou às práticas pedagógicas em sala de aula. Da mesma forma, a produção e a apresentação de slides podem ser consideradas estratégias de escrita ou produto acadêmico na fase de produção dos materiais, ou se referir às funções da língua em apresentações em eventos internacionais utilizando a língua como inglês acadêmico (EAP), ou como inglês para fins específicos (ESP), podendo ainda estar relacionadas à internacionalização.

Para resolver casos ambíguos nesta etapa de codificação, foram realizadas diversas modificações visando organizar os dados de maneira mais alinhada aos objetivos da pesquisa, embora estejam previstas futuras alterações nas fases seguintes. Dessa forma, algumas unidades temáticas foram eliminadas ou incorporadas a outras, seja por repetição ou por estarem intrinsecamente relacionadas. Por exemplo, na pergunta sobre como o professor aprendeu inglês, alguns deles mencionaram vários aspectos, como as habilidades comunicativas desenvolvidas nos cursos. Assim, optou-se por excluir a unidade temática 'curso de inglês', utilizando os dados para abordar as habilidades comunicativas mencionadas pelos professores.

Indo além, as habilidades comunicativas e a proficiência foram consideradas, inicialmente, como duas unidades temáticas distintas, conforme a ordem das respostas dos entrevistados. No entanto, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), o termo “proficiência”, em inglês, engloba as habilidades comunicativas de uma pessoa em compreender, falar, ler, escrever e interagir na língua inglesa (Ver Anexo 10). Assim, a unidade temática das habilidades comunicativas foi eliminada, e os dados, incorporados à unidade temática da proficiência. Essa fase resultou em seis temas, nomeados por: 1) funções da língua, 2) gestão das disciplinas em EMI, 3) competências linguísticas dos professores, 4) curso de formação de professores, 5) práticas pedagógicas e 6) internacionalização, conforme a figura a seguir (Figura 8):

FIGURA 8 – Exemplo de como as unidades temáticas



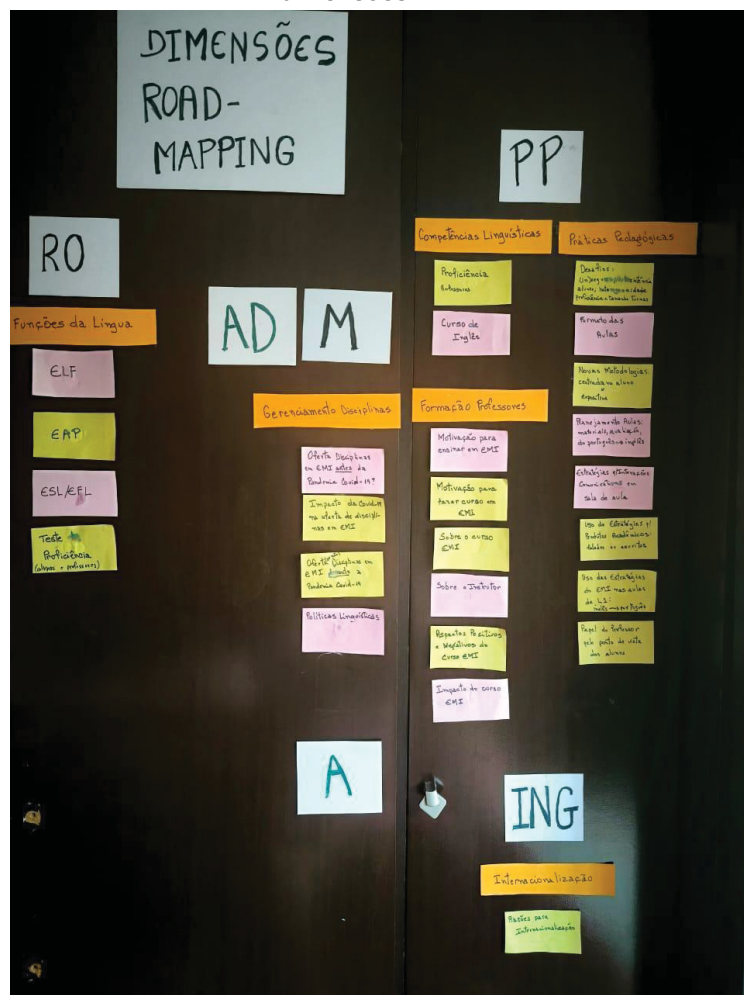
FONTE: A autora.

Em seguida, os temas e as respectivas unidades temáticas dos *post-its* foram colados na porta do meu guarda-roupa, para facilitar a visualização, já se pensando na relação com as dimensões. Essa etapa, inicialmente, pareceu ser simples, mas se mostrou um desafio complexo, devido ao potencial de sobreposição entre as dimensões, o que será descrito nos próximos passos da organização dos dados, nos quais várias relações foram modificadas.

Dafouz e Smit (2020) previram os desafios ao usar da estrutura ROAD-MAPPING devido à natureza de interseção da estrutura e suas dimensões, o que pode ser visto como uma fraqueza metodológica. As autoras, no entanto, argumentam que esse potencial de sobreposição entre as dimensões se revela igualmente um ponto forte da estrutura ao dar a liberdade ao pesquisador de usá-las de acordo com seus objetivos de pesquisa e pertinência. Para neutralizar essas sobreposições, as autoras afirmam que é necessário um relato detalhado das dimensões e sua abordagem teórica para os pesquisadores ao elaborarem códigos analíticos. As dimensões fornecem um ponto de partida para a codificação, mas exigem definições de trabalho relacionadas ao estudo para se tornarem realmente operacionais e úteis (Dafouz; Smit, 2020). Para atender a essa exigência, os temas

e as unidades temáticas foram organizados conforme os objetivos deste estudo e, posteriormente, segundo as dimensões, na tentativa de verificar quais seriam as mais presentes (Figura 9).

FIGURA 9 – Exemplo de uma das fases da organização dos temas e unidades temáticas por dimensões



FONTE: A autora.

Embora a codificação tenha sido feita até aqui pela abordagem *bottom-up*, nesta fase, pensou-se em apresentar os resultados no formato *top-down*, ou seja, a partir das dimensões do ROAD-MAPPING. Porém, as dimensões ficariam bastante fragmentadas, justamente pelas sobreposições, o que também ocorreria com os temas e as unidades temáticas. Para definir qual forma seria a mais adequada, foi necessário retomar os objetivos da pesquisa, a relação entre os dados gerados e a fundamentação teórica, além de realizar uma releitura das perguntas da entrevista. Lembrando que as perguntas não foram formuladas conforme os objetivos da

pesquisa, e não pensando nas dimensões do ROAD-MAPPING. A entrevista foi dividida em quatro partes:

- PARTE 1: perfil pessoal do respondente (não foi abordado para evitar a identificação do entrevistado);
- PARTE 2: perfil linguístico e proficiência em língua inglesa;
- PARTE 3: curso de formação em EMI; e
- PARTE 4: experiência docente no geral e em EMI, antes e durante a pandemia de COVID-19.

Levando em consideração os objetivos desta pesquisa, que moldaram a entrevista, os seis temas iniciais (Figura 9) foram alinhados à estrutura da entrevista e reduzidos a três temas principais:

- 1) Competências linguísticas dos professores;
- 2) Formação de professores em EMI; e
- 3) Práticas pedagógicas antes e durante a pandemia de COVID-19.

Finalmente, foi decidido apresentar os resultados por temas em detrimento das dimensões do ROAD-MAPPING, ou seja, no formato *bottom-up*. Esta estrutura é a mais adequada para os resultados, uma vez que os temas estão diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa e à estrutura da entrevista. Além disso, as dimensões serão descritas em cada tema e/ou unidade temática, não sendo relegadas a segundo plano. O significado das seis dimensões do ROAD-MAPPING será, provavelmente, construído em um padrão não linear, composto e repetitivo, por utilizarmos uma combinação de estruturas conceituais complexas e integradas.

Na sequência, as questões das entrevistas foram anotadas numericamente em uma tabela, conforme as unidades temáticas, os temas e as dimensões, nesta ordem (Quadro 8). Algumas questões se repetem em alguns temas ou unidades temáticas, seja porque tinham relação entre si, seja porque cada entrevistado foi deixado livre para falar e incentivado a se aprofundar em suas reflexões, o que proporcionou um envolvimento crítico com suas práticas em EMI. Pode ser também que o participante tenha falado sobre um assunto mais de uma vez, e todas as falas foram consideradas. Essa fase foi bastante exaustiva e meticulosa, pois foi analisada questão por questão de cada entrevistado simultaneamente. A saturação na análise dos dados se deu quando os dados não acrescentavam nada ao que já se tinha conhecimento sobre as categorias investigadas. Esta amostra foi considerada suficiente para capturar toda a complexidade do fenômeno estudado.

QUADRO 8 – Exemplo de como os dados foram organizados em unidades temáticas, temas, dimensões e número das questões

DIMENSÕES	TEMAS	UNIDADES TEMÁTICAS	QUESTÕES
PP	Práticas Pedagógicas	DESAFIOS: Resistência alunos; turmas grandes e heterogêneas; insegurança do professor (proficiência, metodologias, práticas pedagógicas, papel do professor)	18, 19, 22, 23, 27j, 27k, 29, 31, 32
PP		FORMATO DA AULA: presencial, remota, ou híbrida	23, 32, 36 e 17
PP		METODOLOGIA: Aula Centrada no Aluno x Expositiva Novas metodologias / técnicas inovadoras	21, 22, 32
PP		PLANEJAMENTO DAS AULAS: planejamento; seleção de metodologias ensino e aprendizagem; ênfase em quais habilidades; produção e/ou adaptação de materiais; avaliação. (do português para inglês)	27 j, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45

FONTE: A autora.

Em relação às dimensões do ROAD-MAPPING, as mais recorrentes são Práticas e Processos (PP) e Agentes (A), que servem para analisar as práticas pedagógicas em sala de aula, a metodologia de ensino, o planejamento de atividades e a formação de professor em EMI, tendo os professores como agentes presentes e conectados a todas as outras dimensões. Aspectos relativos às dimensões Funções do Inglês (RO), Disciplinas Acadêmicas (AD), Gerenciamento (M) e Internacionalização e Glocalização (ING) estão presentes, embora em menor frequência.

A escolha de focar nas dimensões PP e A do ROAD-MAPPING não limita a análise, uma vez que todas as outras dimensões são consideradas. Apesar de o ROAD-MAPPING ter sido criado anteriormente à pandemia e não ter sido desenvolvido para analisar dados durante uma pandemia, as dimensões são relevantes para o contexto de EMI em períodos como esse. Mesmo com o ensino remoto tendo ganhado espaço na educação nesse período, a aplicação do ROAD-MAPPING mostrou-se adequada devido à sua flexibilidade estratégica.

Após a organização dos dados, passou-se à terceira etapa, a análise e interpretação dos dados. Para facilitar a compreensão do leitor, os resultados do estudo serão apresentados em seções separadas e sintetizadas pelos temas citados

acima. Na introdução de cada seção, será apresentada uma breve introdução teórica ao tema e a discussão das categorias pertinentes a cada unidade temática. Serão abordadas as dimensões do ROAD-MAPPING, e outros trabalhos teóricos relevantes aos principais assuntos também serão abordados, incluindo novas informações e ideias, possibilitando mostrar que o conhecimento está sempre em processo de construção, nunca completo. As interpretações estão sujeitas a novas interpretações, dependendo de quem as interpreta. A seguir, serão apresentadas as discussões sobre os temas analisados nas falas dos entrevistados. Quando nas transcrições das falas for citado o nome de alguém ou for usado algum termo que possa levar à identificação do participante, essas ocorrências serão substituídas por “XX”.

4.2 COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS DOS PROFESSORES

4.2.1 Proficiência na Língua Inglesa e Habilidades de Ensino

Os estudos sobre programas de EMI nas universidades têm examinado as crenças e opiniões dos professores, revelando que eles são bastante favoráveis em relação à introdução de programas de EMI e os consideram como parte natural do processo de internacionalização das universidades (Lasagabaster, 2022). No entanto, de acordo com Lasagabaster (2022), a proficiência linguística tem sido um grande obstáculo e uma das principais preocupações dos professores que ministram ou pretendem ministrar disciplinas em EMI, uma vez que pode ter um impacto negativo na abordagem e nas estratégias de ensino. Suas abordagens metodológicas, visão sobre linguagem, comunicação e avaliação podem afetar suas práticas, dependendo de como os professores compreendem a proficiência. Devido à sua dificuldade em lidar com problemas de idioma, os professores dos cursos em EMI geralmente se sentem inseguros. Além disso, eles se queixam do esforço e do tempo extras necessários para preparar suas aulas, da maior complexidade de transmitir ideias e conceitos, que é mais difícil em comparação com o ensino em seu primeiro idioma (L1) (Thøgersen; Airey, 2011), o que acaba prejudicando a confiança em si mesmos e, conseqüentemente, a motivação para oferecer disciplinas em inglês.

No entanto, não há um consenso claro sobre o significado do termo “proficiência”. Taylor (1988, p. 167) sugere que o termo “proficiência comunicativa” deve ser substituído por “competência comunicativa”, tema discutido por vários autores, como Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e Stern (1983). Segundo Taylor (1988), a proficiência refere-se à capacidade de usar a competência enquanto desempenho e ao que é feito quando a proficiência é demonstrada. Para o autor, competência é um conceito estático. Proficiência não. Segundo ele, a proficiência admite níveis e seria, assim, um conceito relativo. Já Stern (1983, p. 357, tradução nossa) define proficiência como “[...] os diferentes graus de domínio real ou necessário da segunda língua, ou a progressão de um nível básico para um nível quase nativo”⁹⁹. Ao usar a estrutura do falante nativo como modelo de referência, o autor reforça o “mito do falante nativo”, uma construção cultural associada ao poder e ao colonialismo (Pennycook, 2006). O mito do falante nativo, que supõe que exista um modelo ideal a ser alcançado, afeta negativamente as identidades dos professores e alunos em contexto de inglês, como podemos ver claramente na fala dos entrevistados.

Se a noção de um falante nativo alguma vez foi útil para o ensino de línguas estrangeiras, essa noção não é aplicável atualmente, com as inúmeras situações multilíngues. Rajagopalan (2003, p. 70) corrobora essa ideia ao mencionar a fala de Stern (1983) sobre o “falante nativo”, levantando a questão do “destronamento da famigerada figura do falante nativo”. Acreditamos que a crença no “mito do falante nativo” não se enquadra no contexto atual, pois o mundo está em constante mudança e as situações de interação também estão mudando, como foi demonstrado pelo período da pandemia, que provocou uma série de mudanças, como no formato das aulas, que levou a novas metodologias que vieram para ficar. Assim, os professores devem avaliar a cultura e o poder predominante e se envolver nos contextos sociais e culturais dos alunos a fim de motivá-los a valorizarem seu repertório linguístico e sua cultura e conscientizá-los de que não precisam falar como um nativo. A língua inglesa é uma língua global falada por um grande número de falantes não nativos, que não pertence a ninguém, o que remete ao inglês como língua franca, ou seja, qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes idiomas maternos.

⁹⁹ Texto original: “[...] the different degrees of actual or required mastery of the second language, or the progression from a basic to a near-native level”.

Na perspectiva de Richards (2017), a proficiência linguística e a capacidade do professor de ensinar são complexas, por envolverem o conhecimento do conteúdo, as técnicas, o conhecimento pedagógico e os contextos sociais e interacionais. De acordo com o autor, ser capaz de falar bem não é o mesmo que ser capaz de ensinar bem. Os subcapítulos sobre Curso de Formação em EMI e Práticas Pedagógicas em EMI abordarão este assunto.

Visando analisar os níveis de proficiência declarados pelos professores entrevistados e a visão que têm sobre a proficiência na língua, foram feitas três perguntas na entrevista: 1) Você já fez teste de proficiência? Se sim, qual e por qual motivo?; 2) Como você considera seu nível de inglês em relação ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)?; e 3) Como você considera o seu nível atual de inglês para ensinar em EMI? Segue um quadro com as respostas dos professores:

QUADRO 9 – Nível de proficiência “autodeclarada” dos participantes

Participantes	Respostas às perguntas: 1) Você já fez teste de proficiência? Se sim, qual e por qual motivo? 2) Como você considera seu nível de inglês em relação ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)? 3) Como você considera o seu nível atual de inglês para ensinar em EMI?
P1	1) Não, nunca fiz. [...] Para o pós-doc, bastava uma declaração. Aí fiz alguns testezinhos, mas era para entrar no nivelamento lá depois na Escócia, para entrar em algumas escolas, mas não era exigência. Assim, no pós-doc da Capes, eles exigem uma carta do seu orientador, que você tem fluência necessária para poder falar. [...] 2) Acho que B1. 3) Eu ainda não vivi esta experiência, né, por conta daquilo que eu te falei, né, de ter me afastado e tudo. Mas assim... acho que, de uma certa forma, o curso ajudou de uma certa forma a desmistificar, né? Sim, que é possível, no sentido de se colocar à disposição para se arriscar, para falar. Eu acho que nessa parte, assim, eu acho que ele... até tinha comentado com o “XX”, né, de repente até tentar uma disciplina juntos, né, de arriscar a fazer isso juntos e tal, até para perder o medo. Mas eu ainda não tive oportunidade, sabe, para fazer isso. Mas você acha que consegue? Sim... isso sim. Conseguiria.
P2	1) Eu fiz o TOEFL. Eu fiz porque eu tinha feito o preparatório do PFI. Aí eu fiz o TOEFL porque estava pretendendo sair, né, do país para fazer um pós-doc. Aí eu fui fazer o TOEFL também para me desafiar. Eu lembro que passei na prova e fui aprovada. Não me lembro mais qual foi o score, mas eu fui aprovada. Só que daí depois, não se concretizou o pós-doc no exterior. 2) Acho que eu estou em B2.

	3) Eu acho que para ensinar é... eu acho que eu tô ali no B1, mais ou menos. Mas eu acho que, assim, ainda dentro do conteúdo, né, que aí a gente se prepara. E daí, como é uma linguagem um pouco mais técnica, né, talvez até ainda se encaixa no B2. Talvez a conversação é que cai um pouco o nível, né, mas também, da aula, eu acho que, talvez, B2 também. Depois desses treinamentos todos, né? E de não perder o contato com a língua inglesa, acho que é o mais importante.
P3	1) Fiz o de Cambridge para o curso de Formação em EMI. 2) Meu nível de inglês atual está pior do que há 2 anos atrás. E o teste que eu fiz, inclusive, foi naquela época lá que a gente estava fazendo o curso em EMI, né? O último teste que eu fiz, eu tive, eu fiquei no B2. Aí, de lá para cá não fiz mais nenhum tipo de verificação dessa natureza, né? Naquela época eu estava melhorzinha do que eu estou hoje. Hoje acho que B1... [...] É, mas precisa da vivência, né? A gente vai fazer outra coisa, e aí acaba se desligando um pouco. 3) Eu considero insuficiente, sou bem honesta com você. Hoje eu considero insuficiente. Eu teria que incrementar o nível do meu inglês para poder me habilitar para uma atividade, por exemplo... de pensar em uma disciplina em língua inglesa.
P4	1) Não, nunca fiz. Por exemplo, nesse da bolsa da Fulbright, olha que eu peguei... antes de mandar para Fulbright, eles pediam, né? Mas aí, quando eu mandei a declaração que eu fiquei um mês na "XX", ele falou: não, não precisa, então. Foi na cidade de "XX", né? Então você ficou um mês lá, então não precisa. 2) É... eu me considero sempre um nível intermediário. Eu não consigo sair do intermediário, eu acho. Entre B1 e B2, eu acho. 3) O que eu considero é... como o inglês é muito técnico [...], eu acho que ele é suficiente, entendeu? [...] até mesmo para a questão das discussões e tudo mais, quando você se prepara para aula de coisas desse tipo, eu imagino que seja suficiente para fazer a abordagem necessária dentro do contexto, entendeu? O meu, acho que deve estar entre B1 e B2, porque eu acho que B1 e B2 são os intermediários.
P5	1) Só fiz aquele teste que a gente fez lá para o curso do EMI, de Cambridge. Foi só aquele curso, só aquele teste que eu fiz. [...] Eu acho que foi B2. Por pouco não deu C1. 2) Eu diria que entre intermediário e avançado. Um avançado bem inicialzinho assim. B2. 3) Ah... Intermediário mais ou menos. Não mais que isso.
P6	1) Então, uma das coisas que me fez fazer o IBT, que eu achei bem interessante, foi porque eu participei do EMI, que daí que me fez ter mais noção, assim de algumas partes, principalmente de apresentação em inglês. E aí eu já estava com inglês fazendo umas coisas e outras. Aí pensei: Nossa, eu nunca fiz para saber! A última vez que eu tinha feito, eu tinha feito lá no doutorado, que era pedido o teste e tal. Aí eu falei assim: Ah, vou fazer! Aí a universidade estava disponibilizando, tudo, e daí eu fiz para ter já o teste. E aí, como eu falei, eu ia fazer esse ano, mas daí não deu certo. Eu estava voltando do pós-doc que não deu certo de fazer lá no dia on-line, e tal. E eu pretendo daí fazer o ano que vem também para ver se o nível continua o mesmo, né? Porque eu não tenho feito mais cursos, eu não tenho acompanhado, assim, de outro jeito, né, e daí agora está surgindo umas coisas, às vezes em Congresso, ou o contato com o pessoal de fora, né, <i>on-line</i> agora. E daí eu pretendo continuar fazendo para ter a ideia do nível.

	2) Da última vez que eu fiz o TOEFL, eu até ia fazer esse ano o TOEFL de novo, aquele que a universidade faz, né? Mas a última vez que eu fiz daquele lá, eu acho que, se eu não me engano, deu B2. Eu não consegui atingir o C, mas deu B2, quase C. Foi aquele TOEFL IBT. 3) [...] Eu considero assim: é... eu consigo me preparar em inglês como leitura, fazer os slides bem como a gente, né, fazia lá no... no curso. E a fala, eu acho que eu consigo também, assim, eu tenho conseguido falar bem. No começo, aquela coisa que, às vezes, demora para desengatar, sabe, mas depois eu tenho conseguido me expressar bem. Eu tenho participado agora até de congressos internacionais on-line, né? Tive que gravar lá uma apresentação. Agora semana que vem, eu vou apresentar uma ao vivo, assim on-line. [...]. E assim: claro dá aquele nervosismo, mas na hora que deslancha, vai. Mas são apresentações científicas, né? No nível técnico, aí eu consigo. Como vai ser? Pergunta? Resposta? Algumas coisas assim para ver como eu consigo desenvolver, mas às vezes eu converso em congresso e tal, dá para desenvolver bem a discussão [...]. O que falta mesmo um pouco é aquele inglês que eu falo com o pessoal aqui, para os alunos, que é o inglês mais coloquial, né? Às vezes você quer ser mais educado, você quer ser mais... quer falar de outras coisas. Daí demora um pouco mais, dá uma quebrada. Mas principalmente no nível científico dá [...]. Dá pra falar. Isso aí não tem problema.

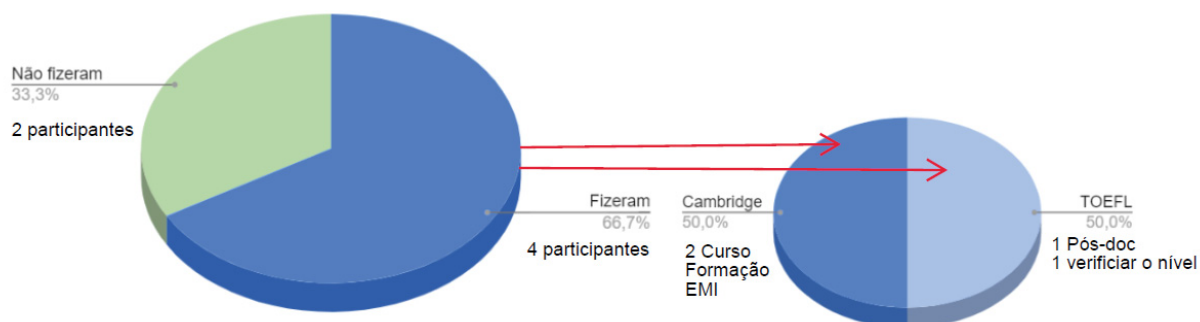
FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Em relação ao teste de proficiência, dos seis participantes, quatro responderam que já haviam feito teste de proficiência e sabiam seus níveis, enquanto dois não haviam feito nenhum teste, mas declararam terem uma ideia da classificação dos níveis referentes ao CEFR. Os testes de proficiência mostram um resultado geral do nível dos aplicantes. No entanto, o quadro engloba cinco habilidades: Escrita, Leitura, Compreensão Oral, Produção Oral e Produção Oral em Interações, que geralmente não são desenvolvidas na mesma medida ou, ao mesmo tempo, e “fatores como a personalidade ou a exposição às habilidades no idioma também podem interferir no seu desenvolvimento” (Palma, 2021, p. 199). No entanto, nesta parte da pesquisa, os professores focaram mais nas habilidades de produção e interação oral, o que mostra que ainda são essas habilidades que os preocupam em relação à proficiência.

Dois dos professores entrevistados fizeram o TOEFL iBT: um deles para entrar em programa de pós-doc e o outro, após o curso de EMI, se sentiu motivado a descobrir seu nível. Ainda, dois fizeram o Teste de Cambridge para fazer curso de formação em EMI. Dos dois professores que não fizeram, um participante relatou que quando se inscreveu para um programa de pós-doc, citou que havia feito pesquisa durante um mês em uma universidade de país falante de língua inglesa, então, a instituição disse que não precisava fazer o teste. O outro professor não fez

teste, apenas apresentou para o programa de pós-doc, uma carta do orientador, declarando que ela tinha fluência necessária para poder se comunicar em inglês. Vejamos os dados representados no gráfico:

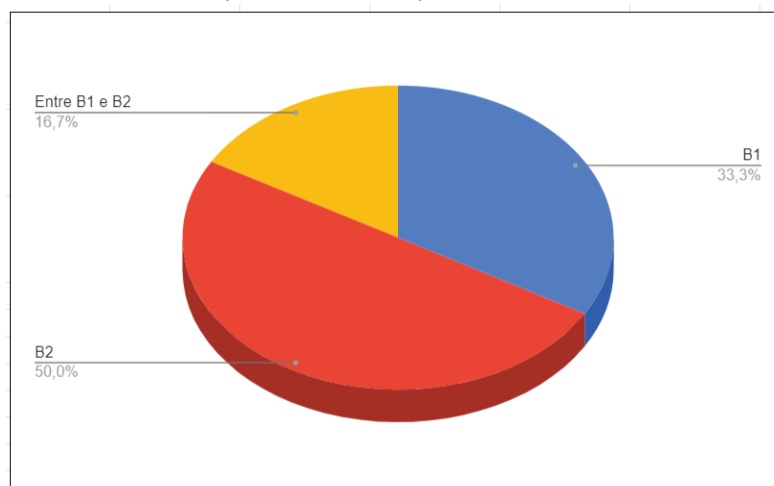
GRÁFICO 7 – Dos professores que fizeram teste de proficiência, quais e os motivos



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

As informações referentes à segunda pergunta, sobre o nível de proficiência autodeclarada em relação ao CEFR, revelam que 33,3% dos professores se declaram no nível B1, 50% se declaram no nível B2 e 16,7% afirmam estar entre os níveis B1 e B2. Nenhum se declarou nos níveis A1 e A2 ou C1. Vejamos os dados no gráfico abaixo:

GRÁFICO 8 – Nível de proficiência dos professores de acordo com o CEFR



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

A terceira pergunta foi sobre como os professores consideravam o nível atual de inglês para ensinar em EMI. As respostas expressam os diferentes níveis de autoconfiança dos participantes, e, de acordo com os relatos, há uma variação entre as diferentes habilidades da língua inglesa. Por exemplo, um participante citou que considera o nível insuficiente e que teria que incrementar o nível do inglês para se sentir habilitado para pensar em uma disciplina em língua inglesa. Esse participante expressa grande insegurança para enfrentar uma aula em EMI. Embora tenha tirado B2 no teste de Cambridge, afirma que seu nível atual está pior que há alguns anos, enfatizando na necessidade da vivência na língua. Outro já se classificou como nível intermediário, “não mais que isso”, embora tenha se declarado entre intermediário e avançado no inglês geral e tirado B2 no teste de Cambridge, “que por pouco não deu C1”, conforme sua fala. Esse participante também demonstra certa insegurança e ansiedade.

Por outro lado, os outros participantes se mostraram um pouco mais otimistas e creem que, com um bom planejamento, preparo e uso de recursos didáticos para auxiliá-los, poderiam desenvolver uma aula em EMI satisfatória. Um participante afirmou que embora ainda não tenha vivido a experiência de lecionar em EMI, sente-se disposto a se colocar à disposição para se arriscar, para falar. Ele ainda ressalta a importância do curso de EMI, que o ajudou a desmistificar a crença de que só um professor com proficiência alta estaria apto para tal tarefa. Essa mudança no ponto de vista gera mais confiança nos professores. Outro professor afirma que, embora se considere no nível B2, acredita estar no nível B1 quando se trata de ensinar em EMI. No entanto, ele ressalta que, para apresentar um conteúdo, é necessário se preparar adequadamente, e como a linguagem utilizada é mais técnica, talvez isso o coloque no nível B2. Ele reconhece que sua habilidade de conversação pode não ser tão forte, mas o curso de formação docente lhe mostrou a importância de manter um contato constante com a língua, o que considera essencial para a prática linguística.

Outro participante também acredita que, como o inglês é técnico, e tem de se preparar para a aula e para as discussões, seu nível seja suficiente para fazer a abordagem necessária dentro do contexto. Da mesma forma, outro docente observa que o preparo para uma aula em inglês, com leituras em inglês, fazer os slides, o possibilita a falar bem em uma aula e relata que tem participado de congressos internacionais *on-line*. Ele conta que mesmo com o nervosismo, na hora da

apresentação, ele deslancha. Como os dois anteriores, o docente acredita que o nível técnico da língua a ser utilizada em aula de EMI o favorece, que não tem problema com isso, mas que sente certa dificuldade para conversar com os alunos em uma linguagem mais coloquial.

Podemos perceber em todas as falas dos entrevistados que o nível de conhecimento do inglês e o sentimento de autoconfiança para lecionar em EMI estão estreitamente interligados. Além disso, a proficiência na língua, na visão deles, ainda é o ponto mais importante para ensinar em EMI. Os professores se preocupam mais com a fluência, correção, pronúncia, vocabulário na fala e com as habilidades de interação, como o professor que afirmou que ele dá conta da aula, mas precisa melhorar a fala em linguagem mais informal. Ainda que todos tenham participado de curso de formação em EMI, em certos momentos, alguns ainda expressam a ideia da relação da proficiência com a habilidade de ensinar em inglês. Em outros momentos, podemos perceber a consciência de que o inglês como língua franca pode motivá-los a ofertar disciplinas em inglês.

Martinez e Fernandes (2020) questionam sobre a necessidade de um nível mínimo de proficiência em língua inglesa para atuar como professor em um contexto de EMI. No entanto, estudos recentes acerca da política de EMI no ensino superior ao redor do mundo apontam para uma escassez de pesquisas empíricas sobre o nível mínimo recomendado de proficiência para lecionar ou aprender em ambientes de EMI (Macaro *et al.*, 2018). Ademais, esse nível pode variar dependendo do contexto.

De acordo com uma pesquisa realizada por Martinez e Morgan (2018, p. 9) em um ambiente de EMI no Brasil, foi constatado que nenhum instrutor com nível abaixo do B2 foi considerado apto para lecionar em inglês, sendo o nível B2 considerado suficiente pela maioria dos avaliadores para essa finalidade. Dessa forma, o nível B2 é indicado como um patamar aceitável, alcançável e realista de proficiência em inglês para contextos brasileiros. Embora os autores ressaltem que os resultados podem não ser os mesmos em outros ambientes de EMI, eles se mostraram pertinentes no contexto de pós-graduação das universidades públicas brasileiras (Martinez; Morgan, 2018).

Em outra pesquisa realizada no contexto brasileiro, os resultados revelaram que algumas motivações estavam relacionadas ao uso do inglês e ao status do inglês no mundo e cenário científico, e um dos desafios era em relação a questões

de língua (Passoni *et al.*, 2024). Os participantes da pesquisa demonstram as mesmas motivações e desafios em relação à insegurança e ao nervosismo ao lecionar em inglês por questões da língua, mesmo aqueles com nível B2 (quatro dos seis entrevistados), o que é considerado suficiente para o Brasil. No entanto, a maioria deles declara que se torna mais confiante quando prepara uma aula.

As pesquisas de Martinez e Morgan (2018) e a de Passoni *et al.* (2024), bem como outras que surgirão especificamente para o contexto da realidade brasileira, podem aumentar a autoconfiança dos professores interessados em EMI. Muito embora a ideia principal seja difundir a noção de inglês como língua franca, é igualmente relevante tentar entender até que ponto a proficiência na língua é mais importante que a competência em ensinar. Os cursos de formação em EMI são importantes para auxiliar os professores a desmistificar certas crenças, como a do “nível de proficiência” e do “mito do falante nativo”.

Lasagabaster (2020, p. 25, tradução nossa) compartilha desse mesmo ponto de vista ao afirmar que “não só a proficiência em inglês, mas também a qualidade pedagógica e a comunicação intercultural tornam-se fatores-chave quando se trata de implementar programas de EMI convincentes”¹⁰⁰. Lasagabaster (2022) e outros autores sugerem que a metodologia de ensino deve ser colocada sob os holofotes. Isso não significa que a proficiência deva ser negada, mas que não seja mais importante do que a habilidade em ensinar. Este tema será discutido mais à frente, no subcapítulo 4.3, sobre curso de formação em EMI.

Os dados sobre a visão dos professores sobre proficiência e habilidade para lecionar em inglês estão representados no quadro a seguir (Quadro 10). Dos seis professores, apenas um considerou seu nível insuficiente para lecionar em inglês. Os outros cinco consideram suficiente, mesmo o que tirou B1. A maioria deles considera que, se planejar bem a aula, terá condições de dar uma aula eficiente e suprir as possíveis defasagens linguísticas de forma satisfatória. Para melhor visualização dos dados, segue um quadro resumo (Quadro 10) das declarações dos professores.

¹⁰⁰ Texto original: “not only English proficiency but also pedagogical quality and intercultural communication become key factors when it comes to implementing cogent EMI programs”.

QUADRO 10 – Aptidão linguística “autodeclarada” pelos participantes para lecionar em EMI

Participantes	Nível de Proficiência Autodeclarada	Nível de Proficiência para ensinar em EMI
P1	B1	Suficiente
P2	B2	B1/B2 - Suficiente
P3	B1	Insuficiente
P4	B1/B2	B1/B2 - Suficiente
P5	B2	B2 - Suficiente
P6	B2	Suficiente
Resumindo:	Suficiente ou insuficiente?	Nível Proficiência
6 participantes	1 Participante: Insuficiente	B1
	5 Participantes: Suficiente	1 - B1 2 - B2 2 - B1/B2

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Dentre as dimensões da estrutura conceitual do ROAD-MAPPING (Dafouz; Smit, 2020), Agentes (A), Funções do Inglês (RO), Disciplinas Acadêmicas (AD), Práticas e Processos (PP) e Internacionalização e Glocalização (ING) são as mais evidenciadas nesse tópico.

Dafouz e Smit (2020) descrevem a dimensão **Agentes (A)** como o conjunto de atores sociais, órgãos de governança, corpo docente, alunos e administração, que podem ser individual ou coletivamente envolvidos no EMI em uma variedade de níveis sociopolíticos, institucionais e hierárquicos. Os agentes são elementos de grande importância nesse contexto, pois, como afirmam Bradford e Brown (2018), o EMI é moldado por seus agentes, e, portanto, todos eles devem ser considerados. No entanto, Poole (2017, p. 92, tradução nossa) observa que esses atores, frequentemente negligenciados ao descrever as políticas de EMI, “são, na verdade, muito mais importantes para a identidade institucional do que as próprias declarações de missão educacional da universidade¹⁰¹”. De acordo com Dafouz e Smit (2020), se esses agentes não compreenderem o valor do EMI para a universidade e não estiverem preparados para se adaptar às mudanças educacionais necessárias, podem, conseqüentemente, questionar ou mesmo resistir à implementação do programa, limitando as possíveis mudanças no ensino superior.

¹⁰¹ Texto original: “are actually much more central to institutional identity than even the university educational mission statements themselves”.

Mesmo que o EMI esteja caminhando a passos largos, tem havido certa resistência por parte de muitos agentes, como professores, alunos, ou gestores administrativos das universidades.

Nesta pesquisa, os professores são considerados os **Agentes (A)** mais importantes, uma vez que são eles os responsáveis pelas tomadas de decisões, ao menos sobre o que e como vão desenvolver o assunto em sala de aula. Apesar de estarem em um dos níveis mais baixos na escala hierárquica, são eles que “colocam a mão na massa”, que vivenciam experiências educacionais e culturais no dia a dia e enfrentam desafios reais, tais como planejamento, seleção de materiais, práticas de multiculturalismo, multilinguagem e translinguagem, problemas de aprendizagem e avaliação. Dessa forma, os agentes escolhidos para esta pesquisa foram os professores com formação em EMI, que têm certo conhecimento da realidade e das práticas pedagógicas aprendidas nos cursos. Eles são os principais e únicos atores desta pesquisa analisados diretamente, o que nos permite ter acesso a uma ampla variedade de informações e visões sobre o EMI e a importância da proficiência linguística e das habilidades pedagógicas desses professores.

Os discursos dos participantes sobre proficiência mostram a dimensão **Funções do Inglês (RO)**. Esta dimensão discute o papel do inglês em relação a outros idiomas e como essa língua desempenha uma função comunicativa nas instituições de ensino superior, com foco no inglês como meio principal de ensino (mas não único). Os professores expressam diferentes graus de compreensão do papel do inglês como língua franca e sobre seguir o padrão do falante nativo. Dessa forma, devemos nos afastar da centralidade da construção do falante nativo e pensar sobre os objetivos de aprendizagem dos alunos e a possibilidade de processos de avaliação alternativos. “Em vez de serem falantes não nativos suscetíveis a erros, eles podem ser considerados usuários competentes do inglês como língua franca” (El Kadri; Gimenez, 2013, p. 126). Dafouz (2018) também sugere que as formações em EMI devem se afastar do paradigma do EFL e, cada vez mais, tratar os professores como falantes competentes e agentes da língua, seguindo os moldes do ELF.

Um exemplo de ressignificação do conceito do inglês, especialmente como língua franca, foi quando um professor, não participante deste estudo, mas que participou de um curso de formação em EMI que ministrei, comentou:

O inglês como língua franca salvou minha vida! Me sinto muito mais confiante para dar aula em EMI mesmo não tendo um nível de proficiência tão alto! Eu acho que [...] dentro do conteúdo [...] a gente se prepara, [...] é uma linguagem um pouco mais técnica.

Percebemos nesta fala que, para esse professor, foi como “um abrir de cortinas” para romper a concepção da importância da proficiência em inglês e do modelo do falante nativo. O participante P2 se reconhece como usuário legítimo da língua. Ele acredita que, com o preparo das aulas, conhecimento do conteúdo e vocabulário específico da sua disciplina, escolha de materiais e metodologia adequada, consegue compensar as defasagens linguísticas que, porventura, possam ocorrer. Esse participante demonstra também a compreensão sobre a questão da proficiência na língua, que, conforme Macaro (2018), não deve ser mais importante do que a proficiência em lecionar em inglês. Outro professor (P1) demonstra o mesmo sentimento ao desmistificar a crença na proficiência como a principal habilidade do professor de EMI para aumentar sua autoconfiança em ofertar uma disciplina em língua inglesa:

Eu ainda não vivi esta experiência [...], mas acho que de uma certa forma, o curso ajudou a desmistificar [...] que é possível, no sentido de se colocar à disposição para se arriscar, para falar, [...] até para perder o medo. (P1)

No entanto, há outros usos para as **Funções do Inglês (RO)**. Conforme Dafouz e Smit (2020, p. 48), ao considerarmos o inglês como a língua principal do EMI, percebemos as complexidades multilíngues em papéis bem definidos, como EFL ou ESL, ESP, EAP e ELF.

O EFL ou ESL, que é o inglês utilizado na maioria dos testes de proficiência linguística, implica que os agentes são falantes de outras línguas e, portanto, estão em processo de aquisição do idioma inglês (e.g. Ortega, 2014), como os quatro professores da UEPG que fizeram algum tipo de teste de proficiência, ou para entrar em um curso de formação em EMI, ou para aderir a um programa de pós-doc, ou apenas para saber seus níveis de proficiência. Os professores desta pesquisa são falantes de outra língua que não o inglês (neste caso, o português) e estão aprendendo ou aperfeiçoando a língua.

Outra função é o ESP e o EAP (Dafouz; Smit, 2020), que têm finalidades específicas do uso do inglês, especialmente para as áreas que geralmente são conectadas a certas profissões. Por exemplo, os cursos de Medicina, Química,

Direito, Agronomia e Odontologia, para citar algumas. Alguns professores entrevistados mencionaram como exemplo das funções do ESP ou EAP o uso do inglês na escrita de slides para apresentações orais em eventos internacionais, com vocabulário mais técnico das disciplinas que ministram. Uma diferença entre as disciplinas em ESP e EAP e as disciplinas em EMI é que o EMI foca no ensino de conteúdo, enquanto ESP e EAP focam no ensino da língua ao ensinar conteúdo. Vale ressaltar a importância de se manter as disciplinas de ESP ou EAP nos cursos de graduação, possibilitando que alunos com um nível de conhecimento menor da língua inglesa aperfeiçoem seu nível e tenham condições de acompanhar uma disciplina ofertada em EMI. Infelizmente, tenho percebido que a oferta de ESP e EAP tem sido diminuída drasticamente nos cursos da UEPG, e as que sobreviveram são desvalorizadas pelos alunos. Um exemplo é o curso de Turismo, no qual os alunos têm um nível baixíssimo de inglês, o que é surpreendente dada a função que tem na profissão. Os discentes desse curso resistem e rejeitam a disciplina, não tendo consciência do valor da língua na futura profissão.

Há algumas sobreposições de dimensões, como a de **Disciplinas Acadêmicas (AD)**, que se sobrepõe à **Função do Inglês (RO)**, uma vez que a natureza das disciplinas e dos cursos é mencionada. Alguns professores sugerem que certas disciplinas são mais favoráveis para o EMI em comparação com outras. Um professor, por exemplo, usa o inglês, seja como EAP ou ESP, nas aulas de disciplinas acadêmicas mais específicas ou na divulgação de suas pesquisas, que requerem um vocabulário mais técnico, considerado por ele como um elemento facilitador, o que o torna mais confiante para dar uma aula ou fazer uma apresentação. Esse aspecto da função do inglês em certas disciplinas ou apresentações pode ser observado nos discursos dos professores P4 e P6, que consideram que o inglês mais técnico facilita suas práticas:

O que eu considero é... como o inglês é muito técnico [...], eu acho que ele é suficiente, entendeu? [...] até mesmo para a questão das discussões e tudo mais, quando você se prepara para a aula [...], eu imagino que seja suficiente para fazer a abordagem necessária dentro do contexto. (P4)

Eu tenho participado agora até de congressos internacionais on-line, né? Tive que gravar lá uma apresentação. Agora, semana que vem, eu vou apresentar uma ao vivo, assim on-line, né, agora no começo da semana. E assim: claro dá aquele nervosismo, mas na hora que deslancha, vai. Mas são apresentações científicas, né? No nível técnico, aí eu consigo. Como vai ser? Pergunta? Resposta? Algumas coisas assim para ver como eu

consigo desenvolver, mas às vezes eu converso em congresso e tal, dá para desenvolver bem a discussão [...]. (P6)

Além disso, na fala do professor P6, é possível sobrepor estas duas dimensões sobrepostas, **Função do Inglês (RO)** e **Disciplinas Acadêmicas (AD)**, a uma terceira dimensão, a da **Internacionalização e Glocalização (ING)**, tendo em vista os objetivos implícitos das apresentações em eventos internacionais, tais como a prática em inglês fora da sala de aula, a inserção no cenário científico internacional, o compartilhamento de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais e a publicação de artigos para melhorar seu *status* nos *rankings* mundiais e, ao mesmo tempo, atender às demandas do contexto local.

A dimensão **Práticas e Processos (PP)** é percebida na fala dos professores que buscam aprender ou melhorar suas abordagens metodológicas, o planejamento de aulas e a seleção e produção de recursos didáticos para o aperfeiçoamento de suas práticas, a fim de garantir melhor qualidade das aulas em EMI aos seus alunos. Pelo fato da percepção de sua competência linguística e pedagógica poder impactar negativamente em suas práticas pedagógicas, é necessário destacar o quanto as estratégias aprendidas em um curso de Formação em EMI são relevantes para esses professores. Lasagabaster (2022, p. 32, tradução nossa) afirma que “as pesquisas sobre EMI devem considerar o impacto dos programas de desenvolvimento profissional no ensino de EMI. Os professores estão clamando por esse tipo de apoio¹⁰²”. O número de estudos voltados para o impacto real do desenvolvimento profissional do EMI, principalmente no Brasil, é ainda um tanto escasso, embora várias pesquisas estejam sendo realizadas. Contudo, ainda há muito trabalho por fazer.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EMI

Nos últimos anos, houve um aumento nas pesquisas sobre EMI, tanto no Brasil quanto no exterior (Gimenez *et al.*, 2019). O EMI tem sido discutido em diversas partes do mundo, mas, sobretudo, na Europa e no Sudeste Asiático. Contudo, há pouca informação sobre a pedagogia do EMI e a formação de

¹⁰² Texto original: “Research on EMI should therefore consider the impact of professional development programs on EMI teaching. Lecturers are clamouring for this type of support”.

professores, especialmente no Brasil e na América do Sul (Martinez; Fernandes, 2020; Pusey, 2020a; 2020b).

Os professores do ensino superior têm uma visão positiva em relação à implementação de programas em EMI, como observa Lasagabaster (2022). Os benefícios do EMI para os professores incluem acesso mais rápido a materiais em inglês, o uso de um vocabulário especializado no idioma, a oportunidade de praticar o inglês em situações de comunicação práticas e o aumento da confiança na língua. Além disso, o EMI atrai alunos estrangeiros e ajuda a internacionalizar as aulas. Os efeitos positivos da experiência com o EMI na globalização estão relacionados a maior participação em programas de intercâmbio e melhor reputação da instituição nos *rankings* universitários (Doiz; Lasagabaster; Sierra, 2013).

No entanto, os professores de EMI têm algumas preocupações. Além da preocupação com a habilidade linguística, os professores também estão preocupados com estratégias pedagógicas no ensino/aprendizagem de conteúdo nas disciplinas, como resolver problemas de motivação e aprendizagem. Assim, é essencial que as pesquisas sobre EMI considerem o impacto dos programas de desenvolvimento profissional no ensino do EMI (Lasagabaster, 2022). Lasagabaster (2022) afirma que os professores têm solicitado esse tipo de suporte, enquanto as instituições buscam abordagens baseadas em dados concretos que possam ser divulgadas em sua comunidade acadêmica e aplicadas em suas respectivas instituições de ensino.

De acordo com Dafouz (2018, p. 550, tradução nossa),

[...] considerando o tamanho e o escopo do EMI no ensino superior em todo o mundo, é de suma importância que os programas de formação de professores do EMI se tornem transformadores [...], integrando-se totalmente à estrutura institucional das IES na forma de desenvolvimento profissional contínuo dos professores¹⁰³.

No entanto, isso ainda não é uma prática comum. Essa ideia é reforçada por Macaro *et al.* (2018), que destaca que poucas universidades oferecem cursos de desenvolvimento profissional para professores de EMI. É por isso que, além da importância de cursos serem ofertados na própria instituição, é necessário suporte e

¹⁰³ Texto original: “[...] given the size and scope of EMI in HE worldwide it is of paramount importance that EMI TEPs become transformative [...], by being fully integrated in the institutional structure of HEIs in the form of continuous teacher professional development”.

curso de formação continuada para atender às necessidades dos professores envolvidos.

O formato dos cursos EMI também pode ser intensivo ou regular, presencial ou *on-line*. Várias pesquisas registraram as opiniões dos participantes sobre esse aspecto. Macaro (2018, p. 10) relata que uma pesquisa realizada entre professores sobre a formação profissional em EMI revelou que apenas 28,5% preferem cursos regulares, em comparação com 51,2%, que preferem cursos intensivos. Os autores acreditam que os cursos regulares requerem mais tempo e recursos, enquanto os cursos mais curtos são ministrados durante as férias, o que significa que são necessários menos recursos para compensar a falta de funcionários. No Brasil, o resultado foi o contrário. Martinez e Fernandes (2020) relatam que os participantes dos cursos de EMI da UFPR preferiam o formato regular em vez de um curso intensivo de cinco dias, por ser muito cansativo e porque os participantes puderam focar apenas no curso, o que acaba sendo um elemento desmotivador.

Em relação ao curso ofertado *on-line*, Calvo *et al.* (2024, p. 66, tradução nossa) relatam que os resultados do estudo indicaram mais potencialidades do que limitações. As autoras enfatizam que

[...] as potencialidades estavam relacionadas à aprendizagem, aos sentimentos, às ações de acompanhamento ou ao impacto do curso e à resignificação de conceitos, especialmente relacionados ao ELF, pois essa perspectiva tem o potencial de transformar a visão dos professores sobre a concepção de linguagem e o uso do português nas aulas¹⁰⁴.

Este estudo considera que, independentemente do formato, os cursos de EMI desempenham, se bem-planejado, um papel fundamental na formação dos professores em EMI. Como já foi mencionado, neste estudo, os seis entrevistados participaram de cursos diversos de formação em EMI, presencial, *on-line*, regular e intensivo e é pertinente conhecer a opinião dos professores sobre os aspectos dos diversos cursos dos quais participaram.

4.3.1 Motivações para ensinar em inglês e para participar de curso de EMI

¹⁰⁴ Texto original: “The potentialities were related to learning, feelings, follow-up actions or impact of the course and resignification of concepts, especially related to ELF as this perspective has the potential to transform professors’ views on language conception and use of Portuguese in the classes”.

Aprimorar a língua, aprender novas metodologias ou participar do processo de internacionalização da universidade são algumas das muitas razões pelas quais os professores decidem ensinar em EMI no ensino superior. Wächter e Maiworm (2014) acreditam que as principais motivações para a implementação do EMI nas universidades são: atrair alunos de outros países e preparar os estudantes para a mobilidade e o mercado de trabalho globalizado, além de aprimorar o perfil e posição de *ranking* da universidade.

Em um estudo comparativo sobre as crenças de professores universitários na Áustria, Itália e Polônia, Dearden e Macaro (2016, p. 466, tradução nossa) observam que algumas das afirmações mais comuns dos professores sobre os benefícios do EMI é que é uma “chave para o sucesso”¹⁰⁵, um “passaporte para o mundo global”, ou uma forma de “abrir portas e oportunidades”, ou ainda que o EMI poderia ser “útil para os jovens que talvez precisassem procurar emprego no exterior”. Essas expressões parecem estar mais voltadas para a ideia de sucesso na carreira profissional, na qual os jovens, ao abrir portas e oportunidades com uma chave, e com um passaporte, conseguem alcançar o mundo global e conquistar empregos no exterior. Não que essa visão deva ser menosprezada, mas parece tratar o inglês de forma mercantilista, como um produto, em vez de uma ferramenta para o crescimento pessoal e acadêmico. Ela deixa de lado a ideia de usar o inglês para trocar conhecimentos entre o contexto local e o global, por meio de mobilidade acadêmica ou parcerias de pesquisa, que podem ser aplicados no contexto local.

Lasagabaster (2022) mostra preocupação sobre o impacto das forças globais neoliberais na procura do lucro, o que não deve ser ignorado quando se discute a disseminação do EMI. A língua inglesa tornou-se uma parte essencial do mercado, auxiliando os estudantes a tornarem-se mais competitivos e comercialmente atrativos. Essa abordagem neoliberal ajudou o EMI a crescer globalmente, uma vez que o ensino superior se tornou um sector lucrativo que contribui para o capitalismo acadêmico global. Dessa forma, as universidades querem se beneficiar do mercado internacional de estudantes. Elas também querem a sua “fatia do bolo”.

Já no contexto brasileiro, “as motivações para EMI estavam relacionadas ao uso/prática da língua, ao status do inglês no mundo e no cenário científico ou área

¹⁰⁵ Texto original: “key to success”; “a passport to a global world”; “to open doors and opportunities”; “useful for young people who might have to look for a job abroad”.

de estudo; e às razões para internacionalização”¹⁰⁶ (Passoni *et al.*, 2024, p. 66, tradução nossa). As autoras relatam que alguns professores creem que ao praticar o idioma em sala de aula, seus alunos podem aperfeiçoar a proficiência e habilidades linguísticas, tornando-se mais confiantes ao falar, por exemplo, de matemática em inglês, principalmente para aqueles que não tem condições de estudar no exterior, como uma forma de prepará-los para participar de uma comunidade científica (Passoni *et al.*, 2024).

Visando analisar as motivações dos professores entrevistados para lecionar em inglês e para fazer um curso de EMI, foram feitas duas perguntas: 1) Quais foram as motivações para ministrar suas disciplinas em EMI? 2) E quais foram as motivações para participar de um curso de formação em EMI? A partir das respostas dos entrevistados, foi possível mapear as motivações apontadas pelos professores, apresentadas em dois quadros separadamente (Quadro 11 e Quadro 12):

QUADRO 11 – Motivações para ensinar em EMI

Participantes	Respostas à pergunta: 1) Quais foram as motivações para ministrar suas disciplinas em EMI?
P1	Então... Eu sou professora desde os 15, né? Eu sempre amei ser professora educadora, sempre gostei muito de ensinar, tanto que quando eu vim para a universidade, foi com essa decisão de que eu poderia contribuir muito mais formando professores, depois de 20 anos na educação básica. [...] Eu acho que o desafio de fazer algo que ainda, que eu nunca fiz, né? Nesse sentido da gente trabalhar dando aula em língua inglesa... mas o desafio de superar isso, de mostrar que é possível, né? Que a gente pode escolher [...] dedicar um tempo para preparar, como eu falei, para transformar o conhecimento que você já tem na língua mãe em uma língua que pode ser um desafio, mas que pode também ser algo muito... assim... transformar em algo grandioso, que seja uma contribuição também para outras pessoas. Acho que esse é o maior desafio, mas é o que move a gente de uma certa forma.
P2	É... foi muito a partir do curso, né... Então eu acho que o curso para mim foi um divisor de águas, né? E, principalmente, como usar essas ferramentas, para você também não ficar o tempo inteiro sendo exposto e só você falando, então eu usei muito dessas técnicas didáticas que a gente acabou vendo aí no curso, né? Então não foi só a questão da língua, mas foi questão de metodologias também, que eu apliquei principalmente trabalhos em grupo. Então, a motivação foi realmente, primeiro foi me desafiar, e segundo testar, né? Ver como que seria a recepção dos alunos.
P3	Eu gostei bastante da possibilidade de pensar um conteúdo enxuto, específico, tá? Que pudesse ser compartilhado de maneira, também, direta, e com alguma, vamos dizer assim, objetividade. [...] Então ali, eu tô pensando assim: cada vez que eu fosse preparar uma aula com conteúdo, eu ia ter que exercitar muito

¹⁰⁶ Texto original: “The motivations for EMI were related to language use/practice; the status of English in the world and in the scientific scenario or field of study; and internationalization reasons”.

	esse aspecto da concisão, da objetividade. Isso eu achei um para mim um exercício importante. Eu gostei bastante disso.
P4	Olha, na verdade, as motivações foram justamente para proporcionar um crescimento para os próprios alunos e assim, pra gente mesmo, né? [...]. Na verdade, em termos de EMI, o que atrai é o desafio, entendeu? De você ensinar em outro idioma e de você colocar em prática. Eu acho que é mais uma questão de praticar. É bem a filosofia do que é o EMI. Usar o instrumento do idioma como uma ferramenta, né? Então é uma ferramenta adicional que você tem para poder trabalhar e contribuir realmente para os alunos possam, vamos dizer assim, ter uma característica mais universal do processo e tudo mais.
P5	Na realidade, eu caí meio de paraquedas nessa história. [...] Tinha um colega meu que estava na diretoria da pós-graduação. Aí ele não podia ir [no curso], perguntou se eu não tinha interesse em fazer o curso e tal, e eu fui no lugar dele. Então foi meio acidental. Não foi por escolha.
P6	A minha principal motivação foi realmente fixar o conteúdo do [curso de] EMI. Primeiro para tentar manter aquela metodologia, aquelas coisas e realmente fazer um certo desafio de como fazer um material pela metodologia EMI, que realmente é muito diferente às vezes, do que a gente faz tradicionalmente. [...] E no começo foi quando eu estava tentando fazer, tentar passar uma segurança para os alunos. [...] Para tentar dar essa segurança de como trabalhar, que é possível colocar alguma coisa, nem que seja um slide, 2 slides, alguma coisa assim, né, para tentar. [...] Se eles conseguissem fazer isso o mais cedo possível, que eles iam ganhar mais tempo para frente, eles iam ter uma alguma coisa, um diferencial, uma formação diferenciada.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

É possível perceber uma variedade de motivações para ensinar conteúdo em inglês nos discursos dos professores. Alguns já ministravam aulas em EMI antes de fazer um curso, enquanto outros foram motivados ao fazê-lo. A motivação mais recorrente é o desafio. Não o desafio no sentido de limitação, mas no sentido de se encorajar a sair da área de conforto e de se superar. Os desafios citados foram: o desafio de ensinar em outro idioma que não a língua materna, o desafio de aprimorar as técnicas de ensino e de produzir ou adaptar recursos didáticos e o desafio de preparar os estudantes para a mobilidade e para a internacionalização.

Um dos professores relatou que não tinha motivos para fazer o curso, que só fez porque foi solicitado que ele participasse. Podemos inferir que se ele não tinha interesse em fazer o curso, apenas o fez porque “caiu meio de paraquedas nessa história”, então não havia motivação para ensinar em EMI:

Na realidade, eu caí meio de paraquedas nessa história. [...] Tinha um colega meu que estava na diretoria da pós-graduação. Aí ele não podia ir [no curso], perguntou se eu não tinha interesse em fazer o curso e tal, e eu fui no lugar dele. Então foi meio acidental. Não foi por escolha. (P5)

Dos outros cinco participantes da pesquisa que demonstraram interesse no EMI, pois fizeram curso de formação, dois disseram que um dos motivos principais para ensinar em inglês era a língua em si, que era o desafio de ensinar em outro idioma, de praticar a língua e de fazer algo novo e mostrar que tem condições de fazê-lo, mesmo que isso não seja uma tarefa tão fácil:

Na verdade, em termos de EMI, o que atrai é o desafio, entendeu? De você ensinar em outro idioma e de você colocar em prática. Eu acho que é mais uma questão de praticar. É bem a filosofia do que é o EMI. Usar o instrumento do idioma como uma ferramenta, né? (P4)

Eu acho que o desafio de fazer algo que ainda, que eu nunca fiz, né? Nesse sentido da gente trabalhar dando aula em língua inglesa... mas o desafio de superar isso, de mostrar que é possível. [...] transformar o conhecimento que você já tem na língua mãe em uma língua que pode ser um desafio. (P1)

Quatro professores disseram que a metodologia era uma das principais razões. Um participante afirmou que a questão de metodologias era a principal razão, mas que também queria desafiar a língua e testar a receptividade dos alunos. Ele enfatizou a importância do curso para aprender a usar as técnicas didáticas como ferramentas para uma aula mais centrada no aluno, sem ficar exposto constantemente, mostrando um pouco de insegurança em relação às suas habilidades linguísticas (P2). O desafio de produzir um material usando a metodologia de uma aula mais centrada no aluno, diferente do que normalmente é feito, foi mencionado por outro professor (P6). Percebemos que esse professor tem ciência da diferença entre uma aula centrada no aluno e uma aula expositiva centrada no professor. O participante P3 também mencionou a possibilidade de usar a metodologia aprendida no curso para preparar uma aula objetiva e concisa. Podemos inferir nessa fala que esse professor também percebe a diferença do papel do professor e o papel dos alunos no processo ensino/aprendizagem de conteúdo. As motivações sobre metodologia estão expressas nos trechos abaixo:

Então não foi só a questão da língua, mas foi questão de metodologias também, [...] me desafiar, e segundo testar, né? Ver como que seria a recepção dos alunos. (P2)

Então eu acho que o curso para mim foi um divisor de águas, né? E, principalmente, como usar essas ferramentas, para você também não ficar o tempo inteiro sendo exposto e só você falando, então eu usei muito dessas técnicas didáticas que a gente acabou vendo aí no curso, né? [...] Então não foi só a questão da língua, mas foi questão de metodologias

também, que eu apliquei principalmente trabalhos em grupo. Então, a motivação foi realmente, primeiro foi me desafiar, e segundo testar, né? Ver como que seria a recepção dos alunos. (P2)

A minha principal motivação foi realmente fixar o conteúdo do [curso de] EMI. Primeiro para tentar manter aquela metodologia, aquelas coisas e realmente fazer um certo desafio de como fazer um material pela metodologia EMI, que realmente é muito diferente às vezes, do que a gente faz tradicionalmente. (P6)

Gostei bastante da possibilidade de pensar um conteúdo enxuto, específico, tá? Que pudesse ser compartilhado de maneira, também, direta, e com alguma, vamos dizer assim, objetividade. [...] Cada vez que eu fosse preparar uma aula com conteúdo, eu ia ter que exercitar muito esse aspecto da concisão, da objetividade. (P3)

Outras motivações citadas por três professores se estendem aos alunos. Um deles citou o desejo de possibilitar um crescimento tanto aos alunos como para ele mesmo. Ele deseja usar a língua como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e acadêmicas dos alunos, para que estes possam ter uma característica mais universal, já pensando na internacionalização (P4). Outro professor demonstrar interesse em desenvolver a segurança nos alunos, ensinando-os a usar o idioma para produzir material para apresentações, mesmo que seja pouca coisa, incentivando-os a crescerem e terem um diferencial, também pensando na internacionalização (P6). Já outro professor mencionou o desafio de auxiliar os alunos a construir algo maior em outra língua a partir do conhecimento prévio na língua materna, que pode incluir a internacionalização (P1). A seguir, estão as falas sobre as motivações que envolvem os alunos:

Olha, na verdade, as motivações foram justamente para proporcionar um crescimento para os próprios alunos e assim, pra gente mesmo. [...] Usar o instrumento do idioma como uma ferramenta, né? Então é uma ferramenta adicional que você tem para poder trabalhar e contribuir realmente para os alunos possam, vamos dizer assim, ter uma característica mais universal do processo e tudo mais. (P4)

Para tentar dar essa segurança [aos alunos] de como trabalhar, que é possível colocar alguma coisa, nem que seja um slide, 2 slides, alguma coisa assim, né, para tentar. [...] Se eles conseguissem fazer isso o mais cedo possível, que eles iam ganhar mais tempo para frente, eles iam ter uma alguma coisa, um diferencial, uma formação diferenciada. (P6)

[...] para transformar o conhecimento que você já tem na língua mãe em uma língua que pode ser um desafio, mas que pode também ser algo muito... assim... transformar em algo grandioso, que seja uma contribuição também para outras pessoas. (P1)

O uso e a prática do idioma, metodologias de ensino e apoio à internacionalização dos alunos, motivaram os professores a ensinar em inglês. Agora, examinaremos as razões pelas quais um curso de formação em EMI é necessário, na opinião desses professores. As motivações mudaram ou permaneceram as mesmas? Essa pergunta leva em consideração de que, quando os professores responderam às entrevistas, já haviam participado de cursos.

As instituições de ensino superior não exigem que os professores tenham formação em educação. A maioria desses professores eram formados como profissionais nas suas áreas, não em questões pedagógicas. Concluímos que esses professores acabam aprendendo as estratégias pedagógicas no dia a dia da sala de aula, sem um embasamento teórico sobre práticas de sala de aula, excetuando os professores dos cursos de licenciatura.

Conforme Fernandes (2021), esses profissionais buscam títulos acadêmicos e se especializam em suas áreas específicas, o que é extremamente relevante. No entanto, é comum que os professores não sejam percebidos como profissionais que compreendem e aplicam metodologias adequadas ao público e ao contexto de ensino em que atuam. Segundo a autora, ter apenas domínio de um conteúdo específico não o torna um profissional de excelência, mas sim o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem mais adequado para sua prática (Fernandes, 2021).

Essa lacuna em sua formação não é expressa ou, às vezes, nem percebida pelos professores. No entanto, muitos sentem falta, como podemos perceber na fala de um professor de Matemática (não participante deste estudo), ao final do primeiro dia de curso em EMI ministrado pela pesquisadora:

Professora, hoje foi a primeira aula de didática na minha vida! Nunca aprendi a dar aula corretamente. Fui fazendo conforme achava que estava certo. Mas agora vi a importância de aprender a didática.

Um aspecto relevante nesse discurso é a surpresa desse professor, como se tivesse descoberto naquele momento que precisava aprender “didática”. Esse episódio evidencia a carência de cursos de formação para os professores envolvidos no EMI participarem de curso de formação, para que, por meio da reflexão e do aprendizado de novas estratégias pedagógicas, possam aplicá-las em suas aulas de

conteúdo em língua inglesa. O quadro a seguir apresenta as motivações dos professores para participar de um curso de formação em EMI:

QUADRO 12 – Motivações para fazer o curso em EMI

Participantes	Respostas à pergunta: 2) E quais foram as motivações para você participar de um curso de formação em EMI?
P1	Meu digníssimo esposo! Porque tinha visto e falou: “Vamos fazer?” Vamos fazer sim”. E é uma forma da gente continuar exercitando, né? No sentido de tá ouvindo, tá falando pelo menos uma vez por semana. E assim, nesse sentido, de continuar tendo contato com a língua inglesa, né? No sentido de se você está naquele ambiente, você é obrigado a falar, ouvir... de se colocar enquanto... Então foi assim, como a gente tinha recém voltado da Escócia, no sentido de se colocar em um espaço de viver a língua, uma outra língua. Esta foi a primeira motivação maior. A gente nem pensou em dar aula, mas é mais no sentido de se manter em contato com a língua.
P2	Em primeiro lugar, manter contato com a língua inglesa, praticar, porque eu acho que só praticando para gente manter... eu, pelo menos, eu perco muito rápido... assim... Então eu tenho que manter o tempo todo praticando, não é algo que seja muito fácil para mim, é sempre um desafio. Eh... Segundo, eu gostei muito da proposta, né? Principalmente porque não era exatamente um curso de inglês, mas era um curso voltado para docência, que é uma área que me é muito cara. Eu adoro fazer cursos, é... que me preparem para uma prática docente mais aprimorada. E... E também estar entre colegas, né? Então eu acho que foi bem... foram essas as motivações. E ver assim até onde que eu poderia, a partir desse curso, começar a contribuir com esse processo de internacionalização da instituição, que eu acho que é importante, né, tanto para saída dos nossos estudantes como para receber outros. Eu achei tão bacana do jeito que foi divulgado, né, como estava montada a proposta. Eu disse: Não! Eu vou fazer! E aí eu estava insegura. Entrei em contato [com o tutor] e tal. Então foi ótimo conversar [com o tutor]. Assim, super estimulou.
P3	Na verdade, naquele momento, a proposta era e ainda me parece muito interessante, né? E era uma oportunidade de durante uma semana inteira, quase que numa dinâmica de imersão, incrementar o conhecimento do inglês e ver também as possibilidades de se tornar uma ferramenta para sala de aula, né? Então eu fiquei muito interessada quando surgiu a oportunidade e aproveitei, né? Achei bem legal.
P4	Ah... justamente para tentar ter uma formação um pouco melhor, não é, em termos de estratégia para aplicação em aulas, né, tanto na graduação quanto na pós, né?
P5	O fato de eu ter feito o curso foi uma coisa meio ao acaso, né, como eu disse. Não era uma coisa que eu estava procurando: Nossa... eu preciso fazer um curso a respeito disso, não. Foi realmente uma condição assim, de acaso.
P6	Ah... o que me motivou foi sim... é... treinar o inglês, né? Fazer uma imersão no inglês, mas também conhecer, é... técnicas de como fazer uma aula em inglês, de como apresentar em inglês para também me ajudar, por exemplo, na minha divulgação científica ou nas minhas apresentações em congresso, né? Ter técnica, né? Ter conhecimento, tentar incorporar mesmo isso pra apresentações tanto em sala de aula, quanto para pesquisa, né? Essas coisas.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Pelos relatos acima, é possível constatar que as motivações para fazer o curso de formação em EMI são praticamente as mesmas para lecionar em língua inglesa: praticar a língua, aprender novas metodologias e preparar os alunos para desenvolver suas habilidades acadêmicas e/ou para a internacionalização. Talvez isso tenha ocorrido porque tinham as mesmas expectativas para lecionar e participar do curso, como, por exemplo, o uso/prática do inglês. Quando perguntados sobre a motivação para ensinar em inglês, alguns responderam que, já tendo feito o curso, queriam aplicar as novas estratégias didático-pedagógicas aprendidas. Creio que faltou, nesse momento, um esclarecimento sobre o objetivo das perguntas: sobre a pergunta da motivação em lecionar em inglês, deveria ter sido explicado que era antes de fazer o curso e qual foi a motivação de fazer o curso deveria ser uma consequência do interesse pelo EMI. No entanto, as respostas se mostraram válidas e foi possível compreender as motivações e visões dos professores. A maioria dos professores mencionou mais de uma razão. Novamente, o professor P5 falou sobre não ter um motivo para fazer o curso, mas que o fez porque foi solicitado:

O fato de eu ter feito o curso foi uma coisa meio ao acaso, né, como eu disse. Não era uma coisa que eu estava procurando: Nossa... eu preciso fazer um curso a respeito disso não. Foi realmente uma condição assim, de acaso. (P5)

Quatro participantes relataram que um dos motivos principais era a prática da língua durante o curso, para manter contato com os colegas em inglês, aperfeiçoando assim o conhecimento e uso da língua:

Meu digníssimo esposo! Porque tinha visto e falou: “Vamos fazer?” Vamos fazer sim”. E é uma forma da gente continuar exercitando, né? No sentido de tá ouvindo, tá falando pelo menos uma vez por semana. E assim, nesse sentido, de continuar tendo contato com a língua inglesa, né? No sentido de se você está naquele ambiente, você é obrigado a falar, ouvir... [...] Então foi assim, como a gente tinha recém voltado da XX, no sentido de se colocar em um espaço de viver a língua, uma outra língua. Esta foi a primeira motivação maior. (P1)

Em primeiro lugar, manter contato com a língua inglesa, praticar, porque eu acho que só praticando para gente manter... eu, pelo menos, eu perco muito rápido. (P2)

[O curso] era uma oportunidade de durante uma semana inteira, quase que numa dinâmica de imersão, incrementar o conhecimento do inglês. (P3)

Ah... o que me motivou foi sim... é... treinar o inglês, né? Fazer uma imersão no inglês. [...] mas também conhecer técnicas [...] de como apresentar em inglês para também me ajudar, por exemplo, na minha divulgação científica ou nas minhas apresentações em congresso, né? Ter técnica, né? (P6)

Embora o professor P1 tenha afirmado que foi motivado pelo esposo, a experiência de ter vivido por um período em um país no qual o inglês era a língua oficial durante a pesquisa de pós-doc também os influenciou. O entusiasmo da fala indica isso. É possível inferir que a vivência no exterior influenciou na vontade de ambos em melhorar a fluência do idioma. Outro fator relevante é sobre as interações comunicativas com os colegas do curso ao dizer que tinha de ouvir e era obrigado a falar, mesmo que fosse uma vez por semana, em um ambiente que usa o inglês como língua franca. O professor P3 cita a palavra “imersão”, referindo-se à importância das interações comunicativas com os colegas durante o curso para o aperfeiçoamento da língua. O professor P6 menciona que além do contato e imersão na língua, uma das razões foi aprender técnicas para o uso do inglês para fins acadêmicos (EAP), ou para fins específicos (ESP) nas apresentações de trabalho. Além disso, os quatro professores mostraram interesse em aprender novas técnicas e obter uma formação mais aprimorada para aplicar estratégias mais eficazes nas aulas, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Vejamos suas palavras:

[...] eu gostei muito da proposta, né? Principalmente porque não era exatamente um curso de inglês, mas era um curso voltado para a docência, que é uma área que me é muito cara. Eu adoro fazer cursos, é... que me preparem para uma prática docente mais aprimorada. (P2)

[...] e ver também as possibilidades de se tornar uma ferramenta para sala de aula, né? Então eu fiquei muito interessada quando surgiu a oportunidade e aproveitei, né? (P3)

Ah... justamente para tentar ter uma formação um pouco melhor, né, em termos de estratégia para aplicação em aulas, né, tanto na graduação quanto na pós, né? (P4)

[...] mas também conhecer, é... técnicas de como fazer uma aula em inglês, de como apresentar em inglês para também me ajudar, por exemplo, na minha divulgação científica ou nas minhas apresentações em congresso, né? Ter técnica, né? Ter conhecimento, tentar incorporar mesmo isso pra apresentações tanto em sala de aula, quanto para pesquisa, né? Essas coisas. (P6)

Um dos professores se referiu aos cursos voltados à docência, reforçando a importância de cursos que aprimorem as práticas docentes. Outro citou a

oportunidade de aprender e utilizar a língua como uma ferramenta em diversas situações, tais como interações comunicativas e escrita acadêmica. O professor P4 citou como motivação a possibilidade aperfeiçoamento das técnicas a serem utilizadas em sala de aula. Já o professor P6 mencionou a oportunidade de desenvolvimento de habilidades metodológicas e linguísticas, que vão desde o planejamento de uma aula até apresentação em sala de aula e a divulgação de trabalhos científicos em eventos, mostrando a intenção de participar do processo de internacionalização. O professor P2 também se referiu à intenção de contribuir para o processo de internacionalização da universidade e da comunidade acadêmica:

[...] foram essas as motivações. E ver assim até onde que eu poderia, a partir desse curso, começar a contribuir com esse processo de internacionalização da instituição, que eu acho que é importante, né, tanto para saída dos nossos estudantes como para receber outros. (P2)

Em suma, respondendo à pergunta se as motivações para ensinar em inglês e para fazer um curso de formação continuariam as mesmas ou mudariam, podemos concluir que não mudou, são praticamente as mesmas motivações. A maioria dos participantes mencionou mais de uma motivação. Sendo assim, os números do quadro abaixo (Quadro 13) mostram quantos professores se referem às motivações. É relevante enfatizar que estes dados se referem a professores de um contexto específico, de uma universidade pública do Sul Global, brasileira, do estado do Paraná, a UEPG. Esses dados podem não refletir as motivações de professores de outras instituições da mesma região geográfica ou de outros contextos.

QUADRO 13 – Motivações para ensinar em EMI e para participar de curso de formação em EMI

* Número de citações pelos participantes

Motivações	Não tinha	Uso/prática da Língua Inglesa	Aprender ou Aperfeiçoar Metodologias	Participar do Processo de Internacionalização	Total de citações
Motivações para ensinar em EMI	1*	2	4	3	10
Motivações para fazer Curso de Formação em EMI	1	4	4	2	11

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

A dimensão **Práticas e Processos (PP)** é a que mais se destaca nos discursos dos professores, nas motivações para ensinar em inglês e/ou para fazer um curso de EMI. Todas as motivações estão relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula: uso ou prática da língua inglesa em sala de aula ou fora dela, aprendizado e aplicação de técnicas e estratégias de comunicação e participação no processo de internacionalização da universidade, tanto na implementação de aulas em EMI quanto na participação de eventos internacionais, presenciais ou on-line. Como exemplo das motivações, tem-se o caso de os professores que querem manter contato com a língua inglesa e praticar; ver até onde podem ir e, a partir do curso, contribuir com o processo de internacionalização da instituição; aproveitar o que aprenderam no curso, que era mais voltado para a docência, que o prepararam para uma prática docente mais aprimorada; ou ainda aprender técnicas de como fazer uma aula em inglês, de como apresentar em inglês. Essas motivações são sobre práticas e processos que envolvem professores e alunos. Essa dimensão conecta aos **Agentes (A)** o sentido de que as práticas dos professores em ambientes de EMI estão intrinsecamente ligadas à sua percepção como falantes e usuários da língua inglesa, bem como especialistas em suas disciplinas (Dafouz, 2018).

Nesse sentido, a dimensão **Agentes (A)** está evidenciada na participação dos professores e alunos nessas práticas, pois não há prática sem interação entre o

professor e os alunos e entre os próprios alunos, independentemente da habilidade linguística a ser desenvolvida, como as motivações citadas. Essa concepção remete ao conceito de Bradford e Brown (2018), de que o EMI é moldado pelos seus agentes, que têm diversas funções conforme seus papéis sociais, atuando de diferentes maneiras em seus níveis hierárquicos, institucionais e sociopolíticos. Podemos perceber nos discursos dos professores que o fator motivacional é relevante para repensar seus conceitos e renovar suas práticas pedagógicas.

Há algumas sobreposições entre as dimensões Práticas e Processos (PP) e Agentes (A) com a dimensão Função do Inglês (RO). Todos os professores mencionaram a RO ao discutirem o uso da língua em sala de aula ou nas interações com colegas durante o curso. Essas interações entre os agentes ocorrem por meio do inglês como língua franca (ELF), do inglês para fins acadêmicos (EAP) ou para fins específicos (ESP). Um exemplo é a citação de um professor que diz que sua motivação em fazer o curso é aprender técnicas de divulgação científica e apresentação em congressos. Essa ideia remete ao resultado de uma pesquisa feita por Dafouz (2018) com docentes de uma faculdade europeia, que perceberam suas capacidades de comunicação oral em inglês como uma ferramenta que lhes permite integrar-se às economias e às sociedades do conhecimento global, e, por conseguinte, a depender de formas de comunicação internacional, como o inglês como língua franca. Ademais, os professores consideraram o inglês utilizado em sala de aula e o inglês específico da disciplina como uma forma de se posicionarem como membros ativos e colaborativos nos diversos círculos de interesse que frequentam (Blommaert, 2010), remetendo à dimensão **Internacionalização e Glocalização (ING)**.

É evidente a sobreposição das dimensões **Funções do Inglês (RO) e Internacionalização e Glocalização (ING)** nos discursos de alguns professores entrevistados, que mencionaram o uso do inglês na apresentação de trabalhos em eventos internacionais e que o uso do inglês pode contribuir para aperfeiçoar as habilidades linguísticas e acadêmicas deles e dos alunos, para criar um diferencial. Além disso, o uso do inglês pode proporcionar oportunidades de crescimento para os alunos, o que contribui para uma característica mais universal do processo, e colaborar com o processo de internacionalização da instituição, seja para a saída de estudantes ou para a recepção de estudantes de outros países.

Nesse sentido, a UEPG recebe todos os anos alunos vindos do exterior. No entanto, esses estudantes não são de países falantes da língua inglesa, mas sim de países língua espanhola, como Argentina, Peru, Paraguai e Bolívia. Por outro lado, a UEPG tem um número expressivo de alunos que participam de programas de mobilidade acadêmica para países falantes de inglês como L1 ou países que têm o inglês como segunda língua ou língua estrangeira, para cursar disciplinas, realizar estágios ou fazer atividades extracurriculares em uma instituição estrangeira. O papel das universidades em preparar um cidadão cada vez mais capacitado para o mundo globalizado com um mercado de trabalho abrangente que exige diversas competências dos alunos é um fator importante para a internacionalização das IES (Knight, 2005), principalmente porque o processo de internacionalização das IES tem crescido significativamente nas últimas duas décadas (Knight, 2018 *apud* Dafouz; Smit, 2020).

A maioria dos professores participantes desta pesquisa já participou de programas de mobilidade acadêmica, uma ou mais vezes; e os que ainda não participaram, informaram ter intenção de se engajar em algum programa, visando expandir e aprofundar suas pesquisas em parcerias com instituições estrangeiras, a maioria em países que tem o inglês como a principal língua acadêmica, enriquecendo assim a internacionalização da universidade. No contexto do ensino superior, a glocalização envolve a criação de uma instituição internacionalizada que responda reciprocamente ao seu contexto local (Choi, 2016), ou seja, uma instituição que busque melhorar seu nível de excelência, isto é, melhorar seu status nos *rankings* mundiais, ao mesmo tempo que atenda às demandas, valorizando a representação do seu contexto local. Em outras palavras, através da internacionalização, as universidades ocupam-se com a interação das formas globais e locais de aprendizado, o que pode ser chamado de glocalização da educação. Como sugerem Dafouz e Smit (2016), é preciso que as instituições de ensino superior considerem interesses e forças internacionais, globais, nacionais e locais para alcançar bons resultados em seus esforços de internacionalização.

Os usos da língua inglesa, ainda na dimensão **Funções do Inglês (RO)**, para os fins mencionados, justifica a menção de Dafouz e Smit (2020), que afirma que essa relação entre as duas dimensões pode ser associada à conquista de uma “postura internacional” ou à disposição para oportunidades de trabalho globalizadas, tornando-se algo comum, uma vez que não são mencionadas outras razões para o

uso do inglês. É interessante observar que, apesar de reconhecerem dificuldades e desafios, os professores continuam buscando motivação e aperfeiçoamento para se envolverem cada vez mais com a internacionalização e o EMI. Dessa forma, a influência da glocalização (Robertson, 1995, *apud* Dafouz; Smit, 2020) revela não somente tensões, mas também sinergias (Scott, 2011, *apud* Dafouz; Smit, 2020).

A dimensão **Disciplinas Acadêmicas (AD)** também se fez presente na fala de alguns professores, como no episódio de um professor participante de curso de formação, que, ao final da primeira aula, mencionou que aquela havia sido sua primeira aula de didática da sua vida, o que demonstra que a maioria dos professores da universidade não tem formação em educação e, mesmo sendo ótimos professores na sua área, necessitam de cursos de formação pedagógica para aprender sobre metodologias de ensino, para fazer um trabalho melhor ainda.

Na seção seguinte, serão apresentadas algumas discussões sobre a importância dos cursos de formação em EMI e sobre pesquisas relacionadas ao tema, além de exemplos de cursos ofertados no Paraná. No Quadro 14, são apresentadas as características dos cursos e, na sequência, as impressões dos professores envolvidos nesta pesquisa sobre os cursos de formação em EMI dos quais participaram como alunos.

4.3.2 Sobre os cursos de formação para professores envolvidos no EMI

Antes de discutirmos sobre os cursos de formação em EMI que os professores desta pesquisa participaram, é importante refletir sobre questionamento de Lasagabaster (2022) sobre uma questão crucial: os professores estão pedagogicamente habilitados para ministrar disciplinas em EMI?

Segundo Lasagabaster (2022, p. 24, tradução nossa),

[...] esta questão quase não foi abordada em muitas instituições de ensino superior. A convicção de que não se pode “perder o barco do EMI” levou os gestores a implementar cursos de EMI sem terem considerado devidamente as necessidades e as realidades que devem ser atendidas. A falta de oportunidades de formação docente é, sem dúvida, bastante generalizada¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Texto original: “This question has hardly been tackled in many higher education institutions. The belief that the EMI boat could not be missed has led decision makers to implement EMI courses without proper consideration of the needs that have to be catered for. In fact, the lack of teaching training opportunities is rather widespread”.

Wächter e Maiworm (2014) apontam para a falta de pesquisas sobre formação de professores que ensinam conteúdo em inglês. Em uma pesquisa em 28 países europeus, os autores relataram que um critério importante para a seleção de professores era a competência em inglês, e apenas $\frac{1}{3}$ entre mais de 1.100 coordenadores de programas de EMI afirmou que suas instituições ofereciam cursos que atendessem às necessidades de seus professores. Outras pesquisas confirmam a falta de apoio das universidades, como uma pesquisa em 70 universidades na Europa, que revelou que 30% não ofereciam formação de professores e 35% se concentravam apenas nas habilidades comunicativas (O'Dowd, 2018). Sahan, Rose e Macaro (2021) registraram a mesma carência de formação docente em um estudo realizado em universidades de 52 países ao redor do mundo, que estão na lista de Assistência Oficial ao Desenvolvimento (ODA), pois também se concentravam no aperfeiçoamento da competência na língua inglesa, em detrimento do desenvolvimento profissional para que as habilidades pedagógicas fossem desenvolvidas. Podemos perceber que os cursos de formação docente não têm focado nas habilidades de ensino, que não são consideradas um elemento fundamental em muitos contextos universitários. No cenário da América Latina não é diferente.

Martinez e Fernandes (2020) salientam que a literatura sobre a pedagogia do EMI e a formação de professores são insuficientes, sobretudo no contexto sul-americano. Segundo os autores, um dos desafios enfrentados pelos professores se refere ao método de ensino. Em uma turma em L1, os alunos conseguem acompanhar a aula, enquanto em uma aula em EMI, o professor certamente encontrará alunos com diferentes níveis da língua. O professor deveria, então, adaptar as suas aulas de forma que os alunos se envolvessem mais. Contudo, segundo o estudo de 2018 de Contero, Zaya e Tirado, citado por Martinez e Fernandes (2020, p. 127), bem mais de 50% dos professores apenas traduzem os materiais da língua materna para o inglês. Por outro lado, uma pedagogia que fosse mais centrada no aluno poderia aliviar a ansiedade associada à proficiência (Pagèze; Lasagabaster, 2017).

Martinez e Fernandes (2020, p. 126) enfatizam que para que os professores se sintam apoiados, as universidades devem oferecer cursos de formação em EMI para professores. Passoni *et al.* (2024, p. 66) compartilham a mesma opinião,

afirmando que os cursos e *workshops* de EMI são essenciais para professores universitários, pois os ajudam a compreender suas práticas, refletir sobre suas decisões, repensar suas estratégias pedagógicas e conceitos de língua, familiarizar-se com outros professores que também ensinam em inglês e buscar apoio institucional.

Mesmo com os constantes apontamentos da escassez de pesquisas e oportunidades de formação em habilidades para o ensino em inglês como meio de instrução (Airey *et al.*, 2017; Lasagabaster, 2018; O'Dowd, 2018), tanto globalmente quanto na América Latina, o Paraná tem se destacado como um dos estados do Brasil que mais tem se empenhado na realização de pesquisas e cursos de capacitação para professores atuantes no ensino em EMI. Gimenez e Marson (2022, p. 156, tradução nossa) comenta que é espantoso quando Macaro *et al.* (2018) declaram não ter encontrado pesquisas brasileiras nessa área, afirmando que “programas para pré-serviço não existem, ou os pesquisadores não têm interesse em explorá-los”¹⁰⁸.

Diversos pesquisadores têm demonstrado grande interesse em coletar informações sobre as perspectivas das partes interessadas na implementação do EMI (Fernandes, 2021; Gimenez; Marson, 2022; Martinez; Fernandes, 2020; Palma, 2021; Passoni *et al.*, 2024; Zamboni, 2018). Isso mostra o comprometimento das universidades e/ou dos pesquisadores em promover o aprimoramento profissional dos educadores envolvidos nesse contexto. A seguir, serão apresentados alguns exemplos dessas iniciativas.

Os cursos de EMI são oferecidos pelo Programa Paraná Fala Inglês (PFI), que faz parte do 'Paraná Fala Idiomas' desde 2014, vinculado ao plano estratégico da Seti e financiado com recursos do Fundo Paraná. As sete universidades estaduais do Paraná — UEL, UEM, UENP, UEPG, Unespar, Unioeste e Unicentro — estão envolvidas nessa iniciativa.

Em fevereiro de 2019, todos os coordenadores do PFI do Paraná participaram de um curso em EMI ministrado pelo professor Ron Martinez, da UFPR. Posteriormente, coordenadores institucionais e pedagógicos desenvolveram um curso a 14 mãos para ofertar aos docentes das sete universidades estaduais públicas do Paraná, com a primeira edição em 2019. Em 2021, o PFI publicou seu

¹⁰⁸ Texto original: “pre-service programs do not exist, or researchers have not been interested in exploring them”.

primeiro livro, *Paraná Fala Idiomas – Inglês: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado*, composto por textos de professores, acadêmicos e pesquisadores envolvidos na atuação e/ou investigação da política linguística inserida no processo de internacionalização do ensino superior.

A UFPR ofertou várias edições de curso de EMI para professores, presenciais ou *on-line*, pela iniciativa do professor Ron Martinez, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Delem) e diretor do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (Capa). Em 2016, ministrou o primeiro curso de EMI já ofertado no Brasil, promovido pelo Conselho Britânico. No mesmo ano, coordenou o *Oxford EMI Training Workshop*, em parceria com a Oxford University. Em 2017, Ron Martinez e Karina Fernandes, aluna do doutorado, desenvolveram um curso de EMI específico para a UFPR, no formato regular, e em julho de 2018, ofertaram outra edição com as alterações necessárias, na modalidade intensiva. Outra iniciativa é o curso *English as a Medium of Instruction* (EMI) ofertado em 2019 pelo Centro de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), no formato presencial, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Karina Fernandes.

O EMI para Universidades do Estado do Paraná (Brasil) (*EMI for Universities in the State of Paraná [Brazil]*) foi um projeto patrocinado pelo *Regional English Language Office* (Relo) da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, por meio do Programa *Virtual English Language Specialist*. O curso *on-line* foi proposto por três professores brasileiros e um acadêmico americano da área de EMI, especialista em língua inglesa. Os quatro professores envolvidos na realização do projeto publicaram o artigo “University professors’ representations on an online EMI course in Paraná – Brazil” (Passoni *et al.*, 2024) para examinar as representações dos participantes do curso em questão, bem como suas potencialidades e limitações. A iniciativa abrange as sete IES do Paraná, além Universidade Federal do Paraná e da Universidade Tecnológica do Paraná.

Algumas pesquisas também foram realizadas no Paraná sobre o tema. Três teses de doutorado em Letras da UFPR, sob a orientação do professor Ron Martinez. A primeira, “O processo de internacionalização no ensino superior brasileiro”, desenvolvida por Alessandra Zamboni, em 2018, teve como objetivo investigar de que modo se estabelece o processo de internacionalização em uma universidade pública paranaense, através das políticas de internacionalização que a instituição desenvolve, das ações e programas de internacionalização no ensino,

pesquisa e extensão em nível de graduação e pós-graduação, que inclui o EMI. A segunda, intitulada “A representatividade das emoções nas práticas de EMI de professores do ensino superior da Universidade Federal do Paraná”, de autoria de Ane Cibele Palma, concluída em 2021, teve como foco analisar o impacto das emoções (Benesch, 2012, 2017) entre os professores universitários que lecionam ou pretendem lecionar em EMI. A terceira, com o título “Curso de formação local para professores de inglês como meio de instrução: elaboração, pilotagem, resultados”, escrita por Karina Aires Moraes e concluída em 2021, também se concentra na formação de professores de EMI, com o objetivo de conhecer o panorama histórico do processo de internacionalização das IES de modo global e local, para então entender melhor o conceito EMI, considerando-o como uma ação de internacionalização em casa, para poder identificar seu desenvolvimento no Brasil.

Diversas outras iniciativas têm sido realizadas pelas instituições e/ou por iniciativas pessoais¹⁰⁹. No entanto, com este breve relato, é possível ter uma noção do que tem sido feito em relação a esse assunto no nosso estado.

4.3.2.1 Características dos cursos de formação em EMI realizados pelos professores

Os seis professores presentes neste estudo participaram de cursos de formação em EMI com características distintas, tais como: carga horária, modalidade, formato e instituição promotora. Quatro professores participaram de um curso; um professor participou de dois; e um professor participou de três, totalizando nove cursos realizados. Sete cursos foram ministrados presencialmente, sendo quatro em formato regular, com carga horária de 30 horas, e três em formato intensivo, com carga horária de 40 horas. Não foi informada a carga horária de dois cursos não presenciais e regulares: um ofertado na modalidade de EaD assíncrono e outro na modalidade *on-line* síncrono. As instituições promotoras foram a UFPR, com três cursos, a UEPG, com quatro cursos, ambas no Brasil, e a Universidade de Cambridge, na Inglaterra, com um curso. Não foi informada a instituição promotora do curso *on-line* síncrono. As características dos cursos de formação dos quais os professores desta pesquisa participaram encontram-se no quadro a seguir:

¹⁰⁹ Para saber mais, consultar o artigo “Teacher education in english medium instruction settings: a partial view of Brazil”, escrito por Gimenez e Marson, no site: <https://www.scielo.br/j/ides/a/qqzTpSLRmwkNvMM9NhFddR/>.

QUADRO 14 – Características dos cursos de formação em EMI realizados pelos professores

Participantes	Instituição	Ano	Modalidade	Formato	Carga Horária
P1	UEPG	2019	Presencial	Regular	30h
P2	UEPG	2019	Presencial	Regular	30h
P3	UFPR	2019	Presencial	Intensivo	40h
P4	Cambridge UEPG Não informado	2019 2019 2020	EaD Assíncrono Presencial On-line Síncrono	Regular Regular Regular	Não informado 30h Não informado
P5	UFPR	2019	Presencial	Intensivo	40h
P6	UFPR UEPG	2019 2019	Presencial Presencial	Intensivo Regular	40h 30h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

A seguir, serão discutidas as impressões dos professores sobre as expectativas, a metodologia, os materiais aplicados e a carga horária em relação aos cursos dos quais participaram.

4.3.2.2 Expectativas, metodologia, materiais e carga horária dos cursos de EMI

Visando analisar os discursos dos professores para compreender suas opiniões sobre os cursos em que participaram, foram feitas algumas perguntas que serão apresentadas em três partes: 1) a primeira parte aborda as expectativas para o curso, sua metodologia, materiais e carga horária (Quadro 15); 2) na segunda parte, é discutida a relevância do que foi aprendido no curso de EMI para as aulas em língua inglesa e em língua portuguesa (Quadro 16); 3) por fim, a terceira parte, que será discutida no tópico 4.3.4, aborda aspectos positivos e negativos dos cursos e o impacto deles no fortalecimento da confiança para ensinar em inglês como meio de instrução.

O Quadro 15 representa a primeira parte da análise. Os professores relatam se o curso atendeu às expectativas (ou não) e até que ponto, se a metodologia desenvolvida durante o curso foi pertinente, a qualidade dos materiais utilizados nas aulas, se a carga horária foi suficiente ou não, e quais as razões.

QUADRO 15 – Impressões dos professores sobre expectativa, metodologia, materiais aplicados e carga horária dos cursos

Participantes	Respostas às perguntas: 1) O curso atendeu suas expectativas? 2) Qual sua opinião sobre a metodologia aplicada? 3) E sobre os materiais utilizados? 4) E a carga horária total foi suficiente?
P1	1) Totalmente! 2) É, eu achei que foram bem interessantes, né? Porque no sentido de que é sempre tinha aquela questão da gente fazer atividades em grupo, sempre tinha aquela questão de trazer algum vídeo, alguma experiência na própria língua inglesa para a gente refletir, ver como é que aquilo também acontecia na outra língua, a possibilidade da gente vivenciar as experiências com os colegas ali, mesmo não sendo da mesma área da gente. [...] Então, eu acho que em termos de metodologia, foi excelente. 3) Também, eu acho que foram todos pertinentes e assim também colaboraram com o objetivo. 4) Então acho que o fato de a gente não ter conseguido terminar ali por conta da pandemia, né? [Teria mais 30h de acompanhamento em aulas]. É, acho que faltou no sentido... Assim, as 30 horas, acho que deram condição da gente respeitar a vontade e o desejo de se arriscar, né? E o que faltou realmente foi o restante aí para a gente poder de fato, ali, colocar em prática, fazer um acompanhamento, o aprofundamento, de repente, aí, como sugestões futuras, é... literalmente fazer [mais cursos] por níveis, né, 1, 2 e 3, né? [...] E mesmo para gente, né, também se aprofundar, continuar nesse processo. [...] Acho que se a gente tivesse um pouquinho mais aí, sei lá, pelo menos umas 10 horas a mais, a gente teria um tempo maior para... porque acabou sendo pouco, né? Enfim, corrido no sentido assim, até porque muitos colegas a gente não pode ver a apresentação. Eu acho que umas 10 horas a mais ali teria colaborado assim mais para a gente explorar um pouquinho mais de todos os colegas.
P2	1) Superou minhas expectativas. É... eu acho que o curso deve ter sido provavelmente reformatado. Porque alguns colegas tinham feito, acho, não sei quantas versões anteriores, mas talvez as primeiras. E o relato foi assim que não tinha acrescentado muito. Então, meio que foi para fora. Eu disse: Nossa... será? Mas assim, eu achei tão bacana do jeito que foi divulgado, né, como estava montada a proposta. E aí, isso me motivou a fazer o curso, então eu fui com uma expectativa não muito alta, né? Mas assim... superou completamente. O curso é ótimo, né? A gente falou super bem do curso para os nossos colegas, inclusive na pós-graduação e incentivando que façam. A gente está esperando a segunda edição já para o nível 2. 2) Eu acho que, particularmente, a metodologia é que determinou muito o sucesso do curso. Porque a metodologia, ela permitiu fazer uma integração maior entre os participantes e também com quem estava ministrando a aula. Acho que ela favorece se soltar um pouco mais, né, e falar do jeito que der, escrever o que foi possível. É... e eu achei muito bacana da forma como foi aplicado, porque não foi um curso: Ó, vocês podem trabalhar com isso, com isso, com isso, desse jeito, desse jeito. Não. [Os instrutores] mostraram como que a gente pode trabalhar, mas praticavam com a gente, né? [...] Então eu acho que a metodologia assim foi muito legal, principalmente porque ela saiu dessa coisa teórica. Ó, vocês podem trabalhar assim, assim, assim, vocês podem trabalhar assim, assim. Agora vamos experimentar, né? Então, em

	alguns momentos assim, [os instrutores] nem estavam falando de metodologias de ensino. Estavam fazendo metodologias diferentes. Então, nas próprias aulas já eram metodologias diferenciadas que não aquelas tão convencionais, né? Então, às vezes nem estava falando de metodologia, mas a gente estava de olho. Olha que bacana, o jeito que ela está conduzindo esta aula. Dá para fazer. Então eu acho que a metodologia assim foi um dos grandes pontos para o sucesso do curso. 3) É também acho que [os materiais] foram bem legais, né? E principalmente assim, as indicações de sites, né? [...] Não sei também se seria viável, talvez algum material, uma apostila, né? Alguma coisa mais resumida com os pontos, né? Não sei se seria fundamental, mas talvez ajudasse, por exemplo, agora, a gente memorizar algumas coisas. É... porque foram muitas informações, né? Então, às vezes, se a gente pudesse voltar, né, e ver algumas informações. Eu acho que seria interessante. Ou um site, né, tipo um ambiente virtual para visitar, clicar nos links de novo, ver os vídeos que foram passados. 4) É, eu achei essas 30 horas iniciais bem boas. A forma como foi dividida, acho que foi legal. É, apesar que depois, no final, ficou bem corrido com as apresentações, né... É... talvez ali o tempo das apresentações, né, que foi curtinho, né? Como a gente não tem assim muita fluência, eu pelo menos eu não consegui desenvolver tudo porque eu falo já em português, eu já falo devagar, em inglês então, é quase que uma coisa arrastada. Então, talvez pudesse ter um pouquinho, talvez fazer um módulo um pouquinho maior. Em vez de 30, talvez umas 40 horas. Porque eu acho que não cansa, muito legal. E eu fiquei bem curiosa para experimentar essa segunda parte, né, que acabou sendo inviabilizada, né? Acho que seria bem legal. Não sei exatamente como que ela seria, não é? Se vocês nos acompanhariam numa dessas aulas, ou vocês ajudariam no planejamento. Não sei como era a ideia. Mas... eu queria ter passado por pela experiência.
P3	1) Eu achei muito interessante, até superou as expectativas que eu tinha, porque a minha expectativa era mais de curiosa, né? Eu sou curiosa, eu gosto de inglês, acho que eu sei um pouquinho, né? Vou lá. Quem sabe eu aprenda mais um pouquinho. Superou bastante as expectativas que eu tinha no começo e no final assim, assistindo às aulas dos colegas, né? Eu fiz um micro aula ali também, né, com apoio dos colegas e depois recebendo feedback do grupo, foi um processo de aprendizado bem interessante. 2) Eu gostei, eu gostei porque foi uma coisa descentralizada, não é? Ele conseguiu é... uma aproximação com o conteúdo, mas ele descentralizou o trabalho e depois eu acho que ele também conseguiu envolver o grupo todo na avaliação de cada realização de aula. Claro que ele atuou muito fortemente na coordenação, né, mas ele conseguiu envolver todo o grupo no processo de avaliação, e avaliar o colega era também se autoavaliar. A gente percebia também coisas que a gente estava fazendo e que o colega fazia também, você percebia que não era muito legal, não era muito adequado. A gente fazia um comentário, realmente, e, ao mesmo tempo, tinha uma certa percepção de como a gente estava fazendo. Uma metodologia bacana, descentralizada, assim, né, que envolveu muitas pessoas. Ninguém ficava de fora, mesmo que quisesse. 3) Não comentou. 4) Achei bacana. Foi um dos pontos positivos. Pesado do ponto de vista individual, porque você tem que parar tudo durante uma semana, né? Mas eu acho que é preciso. Eu achei que aquilo foi, é uma coisa necessária para você realmente viver aquela imersão na proposta, e também ativar o teu conhecimento de língua, né, fazer uma espécie de um treino, um exercício também com o uso da língua.

	Porque como a proposta para professores que não são professores de inglês, portanto, são pessoas que conhecem inglês, tem alguma afinidade, talvez níveis variados... ficar uma semana naquele ambiente ativa a tua capacidade de expressão também. Acho importante que seja intensivo como foi e relativamente longo né, porque foram 5 dias. [...] Eu vejo uma possibilidade de um curso como esse de 80 horas, por exemplo, em 2 blocos [de 40h]. Porque eu fiquei querendo mais, entende? Primeiro que eu me interessei muito pela dinâmica. Poderia ser um curso de 60 horas, dividido em duas semanas. Eu não diminuiria. Minha percepção não é que pudesse ser menos carga horária, mas mais carga horária. Não parece uma possibilidade.
P4	1) Sim, atenderam, sim. Dentro, dentro das propostas individuais de cada um, sim. 2) e 3) Talvez só aquele do Cambridge que eu achei um pouco complicado assim, porque, como se diz... aquilo que eu comentei, achei ele um pouco engessado demais, entendeu? Então, ele teve é... talvez os cursos, eles têm que ser um pouquinho mais versáteis nesse sentido, entendeu? Porque os outros 2 foram tranquilos. 4) Eu acho que também foi adequado, não é? Eu acho que você tem que saber dosar as questões, porque o que acontece? Você não pode colocar uma carga horária com uma sobrecarga muito pesada, porque a maioria dos participantes tem muitas outras coisas para serem feitas, entendeu? Então, é... digamos assim, se você coloca, é diferente, por exemplo, se você está lá exclusivamente para fazer isso. Não. Você saindo dali, você tem milhões de outras coisas para fazer, né? Então você não pode ter uma carga horária absurda. Você tem que ter cursos iguais a esses que a gente está colocando ali. A gente tem 30 horas no total. E eu acho que cursos de 30 horas a 60 horas é mais que, vamos dizer assim, o adequado.
P5	1) Sim. 2) e 3) Eu achei muito interessante a abordagem dele [do instrutor]. Foi um curso conduzido de uma maneira que passou rápido, você não percebia. Não era aquele curso que você diz: Ai meu Deus, tem mais 2 dias ainda, né? A coisa fluíu muito bem assim. Eu acho que o mérito disso são os recursos didáticos que ele usava. Acho que nem tanto o EMI em si, mas a maneira como foi naquela ocasião conduzidas as coisas de uma maneira que parecia fluir muito bem, a interação entre os alunos que estavam fazendo o curso, mesmo sendo pessoas de áreas tão diversas, né? [...] A gente deixa de lado, nossa... puxa, por que eu não faço um joguinho, uma atividade lúdica, né, uma coisa diferente? Normalmente, na nossa área, o ensino era aquela coisa pouco interativa. Você falava 50 minutos e o aluno respondia de vez em quando, uma ou outra pergunta e tal, né? [...] Eu acho que o mérito disso são os recursos didáticos que ele usava. 4) Eu não me lembro da carga horária, mas foram de 3 a 5 dias, né? Eu achei que foi suficiente.
P6	1) Sim, atendeu sim. Eu... eu gostei do curso, é... Era o que eu esperava mesmo, assim é... um formato né, de como fazer e como é... montar aula, né, montar, desenvolver a aula, né? Então nesse ponto eu gostei, sim. Eu saí satisfeito, assim. Eu achei muito bom. 2) Eu achei bom, achei muito, muito bom assim, excelente, principalmente para mim, né, que nunca tinha tido contato com aula em inglês, com coisas desse nível assim, desse ponto... É... eu achei... diferencial, assim, me ajudou bastante.

	3) O material eu achei muito bom, deu para ter uma base muito interessante, né? E assim, me ajudou a, como é que fala, a montar a sequência, né, de como seria a sequência da aula, como é... introduzir os conceitos de modo mais dinâmico.[...] Ainda pra mim que foi a primeira vez, deu para entender mesmo e montar bem o processo ali nesse ponto. 4) Sim. É... eu achei bem proporcional. Foi um curso intensivo né, de 5 dias e tudo mais. Então fica bem... né... você tem que estar ali, né, se programando, se colocando. Mas eu achei interessante porque foi um curso é... preparatório, né? [...] Eu achei que eu consegui assimilar tudo, me ajudou um monte.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Expectativas

Ao compararmos as respostas dos professores, podemos verificar que quando questionados se o curso atingiu as suas expectativas, todos os participantes responderam que sim, embora em diferentes graus de satisfação. Três professores afirmaram que o curso atendeu dentro das suas expectativas individuais e três responderam que o curso superou as expectativas. Podemos observar que os participantes P4 e P6 ficaram satisfeitos com o resultado do curso. Para o P4, o curso estava dentro das expectativas individuais. P6 justificou que esperava que o curso ensinasse a planejar e desenvolver uma aula, o que demonstra que ele tinha ciência de que o curso focava nas metodologias para ensinar conteúdo em inglês, ao contrário dos outros, que pensaram mais nos aspectos linguísticos. Relevante lembrar que o professor P4 participou de três cursos: um EaD, um *on-line* síncrono e um presencial. No entanto, ele sempre se refere ao curso presencial, demonstrando, assim, sua preferência por essa modalidade.

Sim, atenderam, sim. Dentro, dentro das propostas individuais de cada um, sim. (P4)

Sim, atendeu sim. Eu... eu gostei do curso, é... Era o que eu esperava mesmo, assim é... um formato né, de como fazer e como é... montar aula, né, montar e desenvolver a aula. (P6)

Três participantes afirmaram que o curso atendeu às expectativas. P1 comentou “Totalmente!”, com ênfase na voz, o que sugere que superou suas expectativas em muito, assim como P2 e P3. P2 comentou que havia conversado com alguns colegas que já tinham participado de um curso, mas que não havia acrescentado nada, o que o desmotivou no início. Mesmo assim, acabou se matriculando, mas sem muitas

expectativas. No entanto, após finalizar o curso, declarou que o curso foi ótimo, que indicou aos seus colegas da pós-graduação e já está esperando novas edições.

Superou minhas expectativas! É... eu acho que o curso deve ter sido provavelmente reformatado, porque alguns colegas tinham feito, acho, não sei quantas versões anteriores, mas talvez as primeiras, e o relato foi assim que não tinha acrescentado muito. Então, meio que foi para fora. Eu disse: Nossa... será? Mas assim, eu achei tão bacana do jeito que foi divulgado, né, como estava montada a proposta. E aí, isso me motivou a fazer o curso, então eu fui com uma expectativa não muito alta, né? Mas assim... superou completamente. O curso é ótimo, né? A gente falou super bem do curso para os nossos colegas, inclusive na pós-graduação e incentivando que façam. A gente está esperando a segunda edição já para o nível 2. (P2)

O participante P3 também comentou que o curso superou bastante as expectativas, ressaltando que como gosta de inglês, foi com a intenção de aprender mais um pouco do idioma. Ressaltou a importância de assistir às aulas dos colegas e do *feedback* do grupo no crescimento profissional. Pela sua fala, percebemos que ele foi esperando aprender mais sobre a língua, mas acabou se surpreendendo com as metodologias ensinadas.

Eu achei muito interessante, até superou as expectativas que eu tinha, porque a minha expectativa era mais de curiosa, né? Eu sou curiosa, eu gosto de inglês, acho que eu sei um pouquinho, né? Vou lá. Quem sabe eu aprenda mais um pouquinho. Superou bastante as expectativas que eu tinha no começo e no final assim, assistindo às aulas dos colegas, né? Eu fiz um microaula ali também, né, com apoio dos colegas e depois recebendo feedback do grupo, foi um processo de aprendizado bem interessante. (P3)

Metodologia aplicada e materiais utilizados

Apesar das perguntas sobre a metodologia aplicada e o uso dos materiais terem sido feitas separadamente, a maioria dos professores deu uma resposta só englobando os dois elementos. Por isso, optou-se por apresentar a análise dos discursos da mesma forma. Provavelmente tenham respondido as duas perguntas de forma conjunta pelo vínculo entre os dois elementos. Um fator importante a ser destacado nesse ponto é o papel do(s) instrutor(es) na condução das atividades. Não tem como desvincular o instrutor da metodologia e dos materiais. Um agente que ainda não foi mencionado diretamente, o instrutor, desempenha um papel fundamental no planejamento, organização e articulação dos objetivos, na escolha

dos conteúdos, na seleção e produção dos materiais, nas técnicas de ensino e, finalmente, na condução das aulas.

O professor P1 comentou sobre o papel do instrutor na aplicação das metodologias e no uso dos materiais, demonstrando muita satisfação com a forma com que foi desenvolvido. Para ele, seu desempenho é um elemento essencial em um curso de formação. Essa fala demonstra a profunda importância de um instrutor bem preparado, dedicado e comprometido com o curso, atendendo a todas as necessidades dos professores, sejam elas metodológicas, linguísticas e emocionais.

É, eu achei que [as metodologias] foram bem interessantes, porque [...] sempre tinha aquela questão da gente fazer atividades em grupo, [...] de trazer algum vídeo, alguma experiência na própria língua inglesa para a gente refletir, ver como é que aquilo também acontecia na outra língua. [...] Acho que os materiais que também buscava fazer com que a gente quisesse saber mais ou buscar mais e aprofundar. [...]
[O instrutor foi] 100%, 100% presente, 100% dedicado, 100% sempre buscando atender ali as demandas de todo mundo, a ansiedade, né? É... excelente, assim, acho que só elogios no sentido de ver essa dedicação, né? [...] Acho que precisa de uma certa forma. (P1)

O professor P3 também ficou satisfeito com a maneira que o instrutor conduziu as atividades, envolvendo todos os participantes com uma abordagem mais centrada no aluno, mas com sua atuação na coordenação fortemente percebida. Considerou positivo o formato das microaulas, nas quais puderam aplicar o que aprenderam durante o curso, de forma integrada da metodologia e da criação dos materiais, e achou o processo de avaliação bastante eficiente para o aprendizado de como dar uma aula.

Eu gostei, eu gostei [da metodologia] porque foi uma coisa descentralizada, não é? Ele conseguiu é... uma aproximação com o conteúdo, mas ele descentralizou o trabalho e depois eu acho que ele também conseguiu envolver o grupo todo na avaliação de cada realização de aula. Claro que ele atuou muito fortemente na coordenação, né, mas ele conseguiu envolver todo o grupo no processo de avaliação, e avaliar o colega era também se autoavaliar. (P3)

Já o professor P4 comparou o curso no formato EaD, com metodologia engessada e sem a presença de um instrutor, justamente pela modalidade. Por outro lado, considerou eficientes o curso presencial e o *on-line* síncrono, pela presença do instrutor nas atividades. Presume-se, em sua fala, a relevância do papel do instrutor em um curso de formação docente.

Talvez só aquele do Cambridge que eu achei um pouco complicado [...] achei ele um pouco engessado demais, entendeu? Então, ele teve é... talvez os cursos, eles têm que ser um pouquinho mais versáteis nesse sentido, entendeu? Porque os outros 2 foram tranquilos. [...] O curso de Cambridge, na verdade, era um curso montado já, então ali não tem muito o que discutir, porque, na verdade, não tinha assim, um instrutor específico, né? Então tinha vídeos e tudo mais. Então, se você me perguntar quem era os instrutores do Cambridge, eu não sei, né? (P4)

Já o professor P5 considerou fundamental a maneira que o instrutor integrou os recursos didáticos à metodologia, de forma que as aulas transcorressem de forma leve e fluida, envolvendo os alunos nas interações.

Eu achei muito interessante a abordagem dele [do instrutor]. Foi um curso conduzido de uma maneira que passou rápido, você não percebia. Não era aquele curso que você diz: Ai meu Deus, tem mais 2 dias ainda, né? A coisa fluiu muito bem assim. Eu acho que o mérito disso são os recursos didáticos que ele usava. [...] A maneira como foi naquela ocasião conduzidas as coisas de uma maneira que parecia fluir muito bem, a interação entre os alunos que estavam fazendo o curso. (P5)

O professor P2 considerou que a metodologia foi um dos pontos fortes para o sucesso do curso, pela forma como o instrutor conduziu as aulas, propiciando uma interação entre os participantes e ele. O professor também destacou que o instrutor ensinava metodologia mesmo não se referindo ao termo. Mostrou fazendo, aplicando metodologias diferenciadas para que os alunos aprendessem como fazer. A fala desse professor evidencia a satisfação e a motivação fortemente afetadas pela forma leve, porém eficaz que o instrutor desenvolveu as atividades.

Eu acho que, particularmente, a metodologia é que determinou muito o sucesso do curso. Porque a metodologia, ela permitiu fazer uma integração maior entre os participantes e também com quem estava ministrando a aula, forma como apresentaram e organizaram os objetivos e conteúdos, e em alguns momentos assim [...] nem estavam falando de metodologias de ensino. [Os instrutores] estavam fazendo metodologias diferentes. Então, nas próprias aulas já eram metodologias diferenciadas que não aquelas tão convencionais, né? Então, às vezes nem estavam falando de metodologia, mas a gente estava de olho. Olha que bacana o jeito que ele está conduzindo esta aula. Dá para fazer. Então eu acho que a metodologia assim foi um dos grandes pontos para o sucesso do curso. (P2)

Em relação aos materiais utilizados, o professor P2 sugeriu que fossem disponibilizados em algum site para que pudessem rever ou assistir aos vídeos

posteriormente, o que mostra que considerou os materiais proveitosos e que estava motivado a aperfeiçoar suas aulas em EMI.

Não sei também se seria viável, talvez algum material, uma apostila, né? Alguma coisa mais resumida com os pontos. [...] Ou um site, né, tipo um ambiente virtual para revisar, clicar nos links de novo, ver os vídeos que foram passados. (P2)

O professor P6 considerou a metodologia excelente, enfatizando que como nunca tinha tido uma aula sobre como dar aula de conteúdo em inglês, foi importante para aperfeiçoar seu conhecimento. Reforçou a importância do curso ao ensinar como planejar, montar uma aula, produzir um material e aplicá-lo de forma mais dinâmica, ou seja, com uma abordagem mais centrada no aluno.

Eu achei bom, achei muito, muito bom assim, excelente, principalmente para mim, né, que nunca tinha tido contato com aula em inglês, com coisas desse nível assim, desse ponto... É... eu achei... diferencial, assim, me ajudou bastante. (P2)

O material eu achei muito bom, deu para ter uma base muito interessante, né? E assim, me ajudou a, como é que fala, a montar a sequência, né, de como seria a sequência da aula, como é... introduzir os conceitos de modo mais dinâmico.[...] Ainda pra mim que foi a primeira vez, deu para entender mesmo e montar bem o processo ali nesse ponto. (P6)

Carga horária

Nenhum dos professores achou que os cursos deveriam ter carga horária menor. Pelo contrário. Demonstraram grande interesse em ter cursos de continuidade para formação docente, inclusive dando sugestões de cursos mais longos, de 30h a 60h, ou de 60h a 80h, divididos em partes. O professor P3 comentou que ficou “querendo mais”. Mesmo alguns comentando que os cursos intensivos de uma semana foram mais pesados, eles foram necessários e eficientes. No entanto, o professor P4 comentou que também não pode ter uma carga horária muito alta, porque os professores já têm muitas responsabilidades para cumprir. Então, um curso de 30 a 60 horas seria o adequado. Vejamos alguns relatos:

Foi um dos pontos positivos. Pesado do ponto de vista individual, porque você tem que parar tudo durante uma semana, né? Mas eu acho que é preciso. [...] Acho importante que seja intensivo como foi e relativamente longo né, porque foram 5 dias. [...] Eu vejo uma possibilidade de um curso

como esse de 80 horas, por exemplo, em 2 blocos [de 40h]. Porque eu fiquei querendo mais, entende? Primeiro que eu me interessei muito pela dinâmica. Poderia ser um curso de 60 horas, dividido em duas semanas. Eu não diminuiria. (P3)

Você não pode colocar uma carga horária com uma sobrecarga muito pesada, porque a maioria dos participantes tem muitas outras coisas para serem feitas, entendeu? [...] eu acho que cursos de 30 horas a 60 horas é mais que, vamos dizer assim, o adequado. (P4)

Os professores P1 e P2 comentaram que a carga horária de 30 horas da primeira parte foi adequada, mas que faltou tempo para que todos os professores apresentassem suas microaulas, o que lhes traria grande aprendizado ao poderem assistir às aulas de todos os colegas e discutirem os pontos positivos e sugestões de melhoria. O professor P2 sugeriu um acréscimo de 10 horas para que isso fosse possível.

[...] eu acho que umas 10 horas a mais ali teria colaborado assim mais para a gente explorar um pouquinho mais de todos os colegas. (P1)

É... talvez ali o tempo das apresentações, né, que foi curtinho, né? [...] Então, talvez pudesse ter um pouquinho, talvez fazer um módulo um pouquinho maior. Em vez de 30, talvez umas 40 horas. (P2)

Esses mesmo professores comentaram que faltou a segunda parte do curso, que teria mais 30 horas, para o acompanhamento das aulas, que foi interrompida pela pandemia. Suas falas demonstram a ciência da importância das apresentações e avaliação dos colegas e dos instrutores, além da necessidade de suporte contínuo na oferta de disciplinas em EMI.

E o que faltou realmente foi o restante aí para a gente poder de fato, ali, colocar em prática, fazer um acompanhamento, o aprofundamento. De repente, aí, como sugestões futuras, é... literalmente fazer [mais cursos] por níveis. (P1)

Então, talvez pudesse ter um pouquinho, talvez fazer um módulo um pouquinho maior. Em vez de 30, talvez umas 40 horas. Porque eu acho que não cansa, muito legal. E eu fiquei bem curiosa para experimentar essa segunda parte, né, que acabou sendo inviabilizada. (P2)

Esses relatos são bastante relevantes e animadores, uma vez que, apesar dos cursos terem sido oferecidos por instituições distintas e com diferentes formatos e carga horária, eles têm alcançado e superado as expectativas dos participantes, com ótimas avaliações sobre metodologia, materiais, carga horária e o papel do instrutor na condução das aulas integrando esses elementos. Os cursos não

presenciais não foram discutidos pelo participante P4, por deixar claro durante a entrevista que se referia ao curso presencial, e só iria se referir aos cursos EaD e *on-line* quando achasse pertinente ou quando questionado. Supõe-se que, no que diz respeito a esses cursos específicos, a modalidade presencial foi considerada por ele a mais eficiente, inclusive isso fica claro em algumas falas. Uma das vantagens que um curso regular tem é que os professores podem ir aplicando em suas aulas o que estão aprendendo ao longo do curso, trocando experiências, contribuindo com os instrutores e os colegas ao mencionar o que deu certo, o que não deu certo, o porquê e como resolver.

A maioria dos professores destacou a importância do papel do instrutor em relação à forma como ele entrelaçou habilmente a metodologia e os materiais. Para os participantes da pesquisa, é essencial um instrutor bem preparado, pronto para atender às necessidades do grupo. No geral, a carga horária foi considerada adequada, mas com sugestões de cursos com maior carga horária para maior aproveitamento das discussões sobre as microaulas. Além disso, foi destacada a necessidade de suporte contínuo.

No geral, os participantes demonstraram satisfação e desejo de se aprofundar no tema, indicando que esse é o caminho certo. Os depoimentos apresentados comprovam o que foi mencionado no referencial teórico sobre a formação do professor de EMI. Martinez e Fernandes (2020, p. 127) observam que há uma grande pressão por parte dos órgãos governamentais e das próprias instituições brasileiras para que o EMI seja implementado nas universidades brasileiras, mas fazem um questionamento: a carroça da internacionalização está sendo colocada na frente dos bois¹¹⁰ da preparação? Ou seja, os professores se sentem preparados para esse desafio em um contexto de EMI? Essa preocupação com a formação dos professores em EMI está comprovada pelas falas dos professores.

4.3.2.3 Relevância das metodologias do curso em EMI para o ensino em língua inglesa e portuguesa

¹¹⁰ Embora no texto original a expressão utilizada se refira a “cavalos”, optou-se pelo termo “bois”, que é o utilizado na expressão em português, “colocar a carroça na frente dos bois”.

No quadro a seguir (Quadro 16), são apresentadas as impressões dos professores sobre a relevância e o impacto do que foi aprendido sobre metodologia nos cursos de EMI para as aulas em língua inglesa e em língua portuguesa. Foram feitas duas perguntas: 1) O que você aprendeu no curso foi relevante para as aulas de língua inglesa?; e 2) O que você aprendeu no curso para EMI teve algum impacto nas aulas de língua portuguesa?

QUADRO 16 – Impressões dos professores sobre a relevância do curso de EMI nas aulas de língua inglesa e portuguesa

Participantes	Respostas às perguntas: 1) O que você aprendeu no curso foi relevante para as aulas de língua inglesa? 2) O que você aprendeu no curso para EMI teve algum impacto nas aulas de língua portuguesa?
P1	1) Eu não ministrei, mas as metodologias que [o instrutor] utilizou, eu acho, que colocou, corroboraram e colaboraram bastante aí para o aprendizado mesmo, né, da gente avançar nesse processo e até ter a vontade mesmo de dar aula, né, depois, nesse caminho. 2) Mesmo não ministrando na língua inglesa, mas mesmo na pandemia, algumas delas [das metodologias] eu usei bastante, assim, depois nas aulas ali remotas. Ajudou a querer buscar mais, em pensar em outros [recursos para as aulas] em língua portuguesa.
P2	1) Foi, foi muito relevante, tanto é que eu comecei a aplicar, né? Porque até então eu não usava. 2) Sim. Usei principalmente a questão de formar os grupos, né? Primeiro, os grupos para eles debaterem entre si algumas questões e depois disporem ao grande grupo. Então, isso eu apliquei bastante e usei muito também dessas tecnologias que, depois com né, claro, com a pandemia, a gente acabou sendo forçada a usar, mas eu acabei usando também no presencial algumas daquelas metodologias de você lançar testes de sondagem né, e a palavra de novo, a nuvem de palavras, né? Então eu usei algumas coisas também.
P3	1) Apesar de eu não ter exatamente executado, quando terminou o curso me senti muito apta a trabalhar naquele nível que eu consegui trabalhar ali durante o curso, eu conseguiria fazer uma aula para alunos, né, que eles tivessem um nível de compreensão, mais ou menos próximo daquele que eu tinha. Eu me senti bastante, naquele momento, me senti, apta, inclusive, a implementar o inglês, né? Claro que daí a vida da gente... mas eu me senti sim. Eu acho que curso teve alcance nesse objetivo, sabe? 2) Eu acho que é uma coisa que eu exercitei ali durante o curso, foi tentar, por exemplo, as apresentações de uma forma muito direta e visual, usar muito os aspectos visuais que complementassem a linguagem verbal. Eu usei bastante, eu tinha isso em mente, né? E isso depois acabou também me ajudando quando eu comecei a preparar o material para as aulas de língua portuguesa, né? Principalmente as aulas do mestrado e tal. Porque às vezes você trabalha com conceituações teóricas, meio abstratas, e fazer a relação com imagens, se tornar a perspectiva mais concreta ajuda. Eu acabei usando isso depois, não é essa a intenção? Ficou na memória, né? Ajudou bastante.
P4	1) É... na verdade, o que em ambos os cursos, né, quando eu tô falando dos

	cursos, eu tô meio que excluindo o de Cambridge, tá bom? Porque eu tenho ele pra mim como o menos importante dentro do contexto, tá? É, mas em ambos os cursos ele mostraram, é... que, talvez, os alunos em si, o contexto em si, assim como a gente estava discutindo a questão do texto de italiano, né, o detalhe não é o importante, né? O mais importante é o como se diz, é o inglês como língua franca, é você se fazer entender, sabe? Então é nesse ponto, eu acho que ambos os cursos focaram nesse aspecto, e esse aspecto é importante para quem está querendo iniciar, para que ele tenha uma segurança maior e entender, por exemplo, que se ele errar um verbo, se errar alguma coisa, isso é irrelevante. 2) É que, na verdade, nesse aspecto eu sempre tento fazer, mas sim, são perfeitamente aplicáveis, entendeu? Então, independentemente do idioma, sabe? É claro que para isso você tem que ter cabeça aberta e se permitir a fazer isso, né? Mas é... eu permito fazer esse tipo de coisa, então é realmente válido, entendeu?
P5	1) O fato de que isso agregou na formação da gente, né, como professor. As metodologias que [o instrutor] usou lá para a gente poder fazer o ensino através do EMI. [...] Eu fui meio descrente no começo, achando que estava perdendo tempo com aquilo, mas no final das contas, eu acho que alguma coisa ficou gravado, sim, na minha ideia de que é produtivo. 2) Sim, eu acho que foi mais uma... se a formação da gente como professor ela é construída aos pouquinhos, eu acho que foi talvez... pensando já no... depois de 25 anos de carreira, talvez tenha sido a cerejinha do bolo, né? Como eu te falei: algumas coisas, eu pus em prática no ensino em português.
P6	1) Então, isso aqui me ajudou muito na aula de português, porque na aula de língua inglesa, eles ainda têm alguma insegurança, resistência em falar. Eles se seguram para falar inglês, eles às vezes tentam alguma coisa, mas eles querem dali um pouco verbalizar em português. 2) Isso, com certeza, né? Eu já fazia minhas aulas em português, tentando, fazer os alunos falarem, tentar demonstrar mais as dúvidas [...] E nesse ponto o EMI ajudou bastante. Uma organização, de como colocar, de como fazer e tudo mais. [...] E isso tem sido bem proveitoso, porque várias vezes eu consigo com que alguns alunos que às vezes ficam mais restritos, né, mesmo que eles não respondam ali primeiramente.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Com base nas opiniões dos educadores acerca da influência do conteúdo sobre metodologias aprendido no curso durante o planejamento e a execução das práticas educacionais em aulas em inglês ou português, as respostas foram, de forma geral, bastante animadoras, demonstrando interesse em aplicá-las, mesmo que na língua materna, no início, e com a intenção de implementar disciplinas em língua inglesa posteriormente. Apesar da pandemia de COVID-19 ter atrapalhado os planos dos professores e de, por isso, não terem ministrado disciplinas em inglês, a maioria deles aplicou os conhecimentos adquiridos nas aulas em português. O tema foi dividido em duas perguntas: uma referente ao impacto nas aulas ministradas em inglês e outro nas aulas em português. Contudo, os professores acabaram

abordando a língua portuguesa nas duas respostas, visto que a maioria aplicou na L1. Pode parecer confuso, mas fica bem claro na forma de apresentação das respostas.

Alguns professores não ofereceram disciplinas em inglês por diferentes motivos. A principal causa foi a pandemia de COVID-19, que iniciou no Brasil em março de 2020 e que gerou diversos desafios emocionais, estruturais (como meio de transmissão das aulas) e pedagógicos, afetando tanto os professores que já ministravam como os que ainda não ministravam aulas em inglês. Isso sem considerar os desafios por parte dos alunos. Esse tema será tratado mais adiante, no subcapítulo 4.4. Para alguns, a pandemia de COVID-19 começou logo após o término do curso de formação, o que dificultou a implementação do EMI em suas disciplinas. No entanto, uma consequência positiva foi que a maioria dos professores, mesmo não aplicando imediatamente as técnicas aprendidas no curso em suas aulas, sentiu-se motivada e preparada para desenvolver atividades mais centradas nos alunos em disciplinas em língua portuguesa. Eles tinham a intenção de fazer o mesmo posteriormente em língua inglesa.

Dois professores, P2 e P4, consideraram positivo o impacto das metodologias aprendidas no curso para suas aulas de língua inglesa, mesmo que desenvolvendo apenas algumas atividades. A fala de P2 mostra que ele já desenvolvia algumas atividades em inglês antes do curso, mas que as metodologias aprendidas no curso de formação docente permitiram um novo modo de olhar sua prática pedagógica. O P4 declara que as metodologias aprendidas podem ser aplicadas em qualquer idioma e enfatizou o uso do inglês como língua franca ao desenvolver as atividades em sala de aula, seja inglês ou em português. Para ele, o importante “é você se fazer entender”.

Foi, foi muito relevante, tanto é que eu comecei a aplicar [nas aulas em inglês], né? Porque até então eu não usava. (P2)

[As metodologias] são perfeitamente aplicáveis, entendeu? Então, independentemente do idioma, sabe? (P4)

Na verdade, o que em ambos os cursos [...], eles mostraram que, talvez, os alunos em si, o contexto em si, [...] o detalhe não é o importante, né? O mais importante é o como se diz, é o inglês como língua franca, é você se fazer entender, sabe? (P4)

Dos seis professores, cinco declararam aplicar as metodologias que aprenderam

para aulas de inglês nas aulas em língua portuguesa. O participante P2 citou algumas estratégias, como discussões em pequenos grupos para depois apresentar as ideias principais para a turma e o uso das tecnologias nas aulas presenciais antes da pandemia e nas aulas *on-line* durante a pandemia. Discussões em pequenos grupos geralmente deixam os alunos mais confiantes e confortáveis para usar o inglês ou mesmo perguntar aos colegas. O professor P6 observou que não aplicou as metodologias nas aulas em inglês porque os alunos ainda têm certa resistência em falar nessa língua, devido à insegurança, mas que já as utilizava nas aulas em português. De acordo com ele, o EMI fortaleceu o conhecimento de novas metodologias centradas nos alunos.

Usei [nas aulas em português] principalmente a questão de formar os grupos, né? Primeiro, os grupos para eles debaterem entre si algumas questões e depois disporem ao grande grupo. Então, isso eu apliquei bastante e usei muito também dessas tecnologias que, depois com né, claro, com a pandemia, a gente acabou sendo forçada a usar, mas eu acabei usando também no presencial algumas daquelas metodologias de você lançar testes de sondagem né, na nuvem de palavras. (P2)

Então, isso aqui me ajudou muito na aula de português, porque na aula de língua inglesa, eles ainda têm alguma insegurança, resistência em falar. Eles se seguram para falar inglês, eles às vezes tentam alguma coisa, mas eles querem dali um pouco verbalizar em português. (P6)

Isso, com certeza, né? Eu já fazia minhas aulas em português, tentando, fazer os alunos falarem, tentar demonstrar mais as dúvidas [...] E nesse ponto o EMI ajudou bastante. (P6)

O participante P3 cita ainda o uso de recursos visuais para complementar as interações orais nas aulas em inglês e português e para auxiliar a compreensão de conceitos teóricos mais abstratos por uma perspectiva mais concreta.

Eu acho que é uma coisa que eu exercitei ali durante o curso, foi tentar, por exemplo, as apresentações de uma forma muito direta e visual, usar muito os aspectos visuais que complementassem a linguagem verbal. [...] E isso depois acabou também me ajudando quando eu comecei a preparar o material para as aulas de língua portuguesa, né? Porque às vezes você trabalha com conceituações teóricas, meio abstratas, e fazer a relação com imagens, se tornar a perspectiva mais concreta ajuda. (P3)

O professor P4, que aplicou as estratégias nas aulas em inglês e português, declara que as metodologias aprendidas são perfeitamente aplicáveis em qualquer idioma, mas que o professor tem de estar aberto a novos desafios. Já o professor P5 admite que a formação docente é cíclica e que, após 25 anos na educação, o aprendizado de estratégias pedagógicas foi “a cerejinha do bolo”. Essa fala retoma a

preocupação citada por Macaro (2018) sobre ser mais relevante que os professores tenham habilidades para ensinar em inglês do que proficiência na língua. A fala desse professor ao focar no aprendizado de estratégias metodológicas em vez de na proficiência linguística mostra que ele tem consciência da importância de saber ensinar em inglês.

É que, na verdade, nesse aspecto eu sempre tento fazer, mas sim, são perfeitamente aplicáveis, entendeu? Então, independentemente do idioma, sabe? É claro que para isso você tem que ter cabeça aberta e se permitir a fazer isso, né? (P4)

Se a formação da gente como professor ela é construída aos pouquinhos, eu acho que foi talvez... pensando já no... depois de 25 anos de carreira, talvez tenha sido a cerejinha do bolo, né? Como eu te falei: algumas coisas, eu pus em prática no ensino em português. (P5)

Três professores não aplicaram as metodologias em suas aulas, mas declararam que o aprendizado teve impacto em sua formação, como o professor P5, que diz ser possível agregá-las em suas práticas pedagógicas pelo EMI. O professor P1 reiterou que as metodologias desenvolvidas pelo instrutor corroboraram para avançar no ensino em EMI e expressou o desejo de dar aulas em inglês. Já o professor P3 declarou que se sentiu apto a ministrar aulas, inclusive em inglês.

O fato de que isso agregou na formação da gente, né, como professor. As metodologias que [o instrutor] usou lá para a gente poder fazer o ensino através do EMI. (P5)

Mesmo não ministrando na língua inglesa, mas mesmo na pandemia, algumas delas [das metodologias] eu usei bastante, assim, depois nas aulas ali remotas. Ajudou a querer buscar mais, em pensar em outros [recursos para as aulas] em língua portuguesa. (P1)

Eu não ministrei [aulas em inglês], mas as metodologias que [o instrutor] utilizou, eu acho, que corroboraram e colaboraram bastante aí para o aprendizado mesmo, né, da gente avançar nesse processo e até ter a vontade mesmo de dar aula, né, depois, nesse caminho. (P1)

Apesar de eu não ter exatamente executado, quando terminou o curso me senti muito apta a trabalhar naquele nível que eu consegui trabalhar ali durante o curso. [...] Eu me senti bastante, naquele momento, me senti, apta, inclusive, a implementar o inglês, né? [...] Eu acho que curso teve alcance nesse objetivo, sabe? (P3)

As três dimensões que mais se destacaram sobre os cursos de formação docente foram **Práticas e Processos (PP)**, **Agentes (A)** e **Funções do Inglês (RO)**, que se apresentam sobrepostas. É difícil desvinculá-las, haja vista que as

práticas e os processos descritos são exercidos por agentes que se comunicam pelo inglês na função de língua franca.

O foco na importância dos cursos de formação docente em EMI sobre aspectos didáticos, metodológicos e linguísticos para lecionar em inglês evidencia a dimensão de **Práticas e Processos (PP)** nos discursos dos professores. Estes expressam as expectativas de aprender como usar ou praticar a língua nas interações comunicativas em sala de aula, ou fora dela, e sobre como fazer, como montar uma aula, planejar, escolher os materiais e desenvolver a aula eficientemente. Outros professores expressaram intensa satisfação ao afirmar que o curso superou em muito as expectativas em relação às metodologias e aos materiais utilizados. Além disso, eles observaram a habilidade do instrutor ao vincular esses elementos e envolver a turma nas atividades de forma integrada. Enfatizaram também a aplicabilidade das metodologias aprendidas no curso para EMI em suas aulas de língua portuguesa.

Essas falas se referem às **Práticas e Processos (PP)**, que têm como base a interpretação de práticas sociais como “concepções culturais de formas particulares de pensar e fazer”¹¹¹ (Leung; Street, 2012, p. 9, tradução nossa). Isso pode ser observado na fala de um professor, que disse que o curso teve um bom resultado, porque era o que ele esperava: “de como fazer e como montar uma aula, montar e desenvolver”, ou a fala de outro professor, que, ao focar no aprendizado de estratégias metodológicas em vez de na proficiência linguística, mostra que tem consciência da importância de se saber ensinar em inglês. Essa dimensão diz respeito às atividades educacionais, de pesquisas e administrativas que moldam e são moldadas pelas realidades do inglês como meio de instrução (EMI). Segundo Dafouz e Smit (2023), essa abordagem centrada no processo possibilita análises dinâmicas em todas as esferas, como, por exemplo, interações comunicativas em sala de aula, desenvolvimento profissional dos professores e/ou processos de internacionalização, que são exatamente as expectativas e as preocupações expressas nos discursos dos educadores.

Novamente é possível relacionar a fala dos participantes com a dimensão dos **Agentes (A)**, na qual cada participante tem uma função específica a desempenhar e todos são relevantes para que a internacionalização aconteça de

¹¹¹ Texto original: “[cultural conception[s] of particular ways of thinking about and doing”.

forma eficaz (Dafouz; Smit, 2020). Para a aula ter um resultado eficiente, deve haver integração entre os agentes envolvidos no processo. O instrutor foi considerado pelos professores como um agente essencial na construção do processo de formação de professores. Acrescentaram que um instrutor bem preparado e envolvido com o processo de internacionalização das universidades tem um efeito positivo nas práticas e processos dos professores de EMI em suas aulas.

Lasagabaster (2022) observa dois pontos relevantes que necessitam de debate: o primeiro é sobre o preparo pedagógico dos professores de conteúdo em EMI e o segundo é sobre a importância do ensino colaborativo entre especialistas em línguas e professores de conteúdos, para trabalharem em conjunto no alinhamento dos objetivos de aprendizagem dos conteúdos e das línguas. Ele está se referindo às aulas das disciplinas, mas que cabem perfeitamente na oferta dos cursos de formação. Os instrutores dos cursos de formação do quais os professores participaram, pelo menos dos presenciais, são professores de língua inglesa. Outros agentes fundamentais de alguns cursos de formação, citados pelo professor P2, foram os monitores, auxiliares do instrutor, alguns brasileiros, outros estrangeiros, todos com formação em Letras, considerada uma experiência interessante ao comparar as interações com eles através do inglês como língua franca, mas fortalecendo a ideia do suporte, do auxílio no desenvolvimento das atividades e discussões.

E os monitores também foram muito importantes nessa participação, né?[...] Inclusive, a presença né, de monitores estrangeiros mesmo, né, e daí a gente vê como têm diferenças, né? Um brasileiro falando em inglês né, com o outro é uma coisa, né? Mas foi muito legal a experiência, bem joia. Então, eu acho que tanto os instrutores quanto os monitores, né, foram bem importantes, responderam tudo, tinham um domínio. (P2)

A dimensão Funções do Inglês (RO) se sobrepõe às dimensões Práticas e Processos (PP) e Agentes (A) e está em evidência nos discursos dos professores quando estes se referem ao papel do inglês como língua franca nas práticas desenvolvidas por todos os agentes presentes durante o curso: instrutor, monitores e os professores participantes do curso. Conforme a sugestão de Lasagabaster (2022) sobre o ensino colaborativo entre professores de conteúdo e de língua, um dos cursos teve uma aula com uma professora doutora especialista em inglês como língua franca, que desenvolveu várias atividades interativas para mostrar como funciona na realidade de uma aula em EMI. Como havia dois monitores auxiliares

falantes nativos de língua inglesa, ela fez um a atividade em língua portuguesa para mostrar que é da mesma forma que em inglês. A professora mostrou que mesmo os participantes cometendo alguns “erros”, os professores conseguiram compreender o que diziam. Novamente o professor P2, o mesmo que já havia comentado anteriormente que o ELF havia salvo sua vida, fez um comentário bastante positivo. Ainda, o professor P4 comentou sobre a importância de se comunicar de forma efetiva.

Sobre o inglês como Língua Franca, né? Foi muito legal... nossa, para mim, aquilo lá assim, caiu, sabe, como uma manta que me agasalhou assim... (P2)

O mais importante é o como se diz, é o inglês como língua franca, é você se fazer entender. (P4)

A partir dos depoimentos analisados, é possível perceber que os professores consideram importante o apoio das instituições do ensino superior, por meio da oferta de formação para professores, que atendam às expectativas e às necessidades de acordo com cada realidade no contexto de EMI, confirmando o posicionamento de Lasagabaster (2022); Wächter e Maiworm (2014); O'Dowd (2018); Sahan *et al.* (2001); Martinez; Fernandes (2020); e Passoni *et al.* (2024). De acordo com Gimenez *et al.* (2019), o número crescente de cursos de EMI nas instituições de ensino superior brasileiras demonstra que algum tipo de apoio está sendo oferecido aos docentes, e isso pode ser facilmente observado no discurso dos professores, bem como na satisfação com os conhecimentos adquiridos nos cursos.

Em suma, os discursos dos professores confirmam o que linguistas têm observado: a importância de uma formação apropriada em EMI e de oferta de cursos de formação inicial e continuada para dar suporte aos docentes envolvidos no ensino pelo EMI em suas disciplinas, para que o processo da internacionalização em sua universidade ocorra de forma efetiva. Pelos níveis de satisfação dos professores, é possível pressupor que a “carroça da internacionalização não está sendo colocada na frente dos bois da preparação” e que só para não “perder o barco do EMI”, as instituições estão implementando disciplinas em EMI sem examinar as necessidades locais a serem atendidas. Pelo contrário, as universidades públicas do Paraná estão investindo esforços para que os professores de EMI sejam adequadamente preparados para iniciar essa ousada jornada.

4.3.3 Aspectos positivos e negativos do curso de formação e o impacto no fortalecimento da segurança para ensinar em EMI

As pesquisas atuais sobre o EMI têm reconhecido alguns fatores potenciais para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em sala de aula. Esses fatores incluem ir além da proficiência na língua e aplicar com eficiência habilidades de ensino nas aulas em inglês (Lasagabaster, 2022). Além disso, é preciso refletir sobre a reconstrução do conhecimento profissional e dos papéis em um ambiente educativo em constante mudança, para que assim se tenha um ensino de qualidade. Para que isso aconteça, os cursos têm um papel importante na formação desses professores (Gimenez; Marson, 2022).

Nesse sentido, a metodologia do professor é o grande diferencial para que os alunos se envolvam em um assunto em uma aula em EMI (Costa, 2019). Segundo o autor, é por meio de uma metodologia adequada que os alunos poderão entender e construir seu conhecimento. De que adianta colocar um professor com alto nível de proficiência em inglês sem uma base metodológica adequada? No entanto, como os cursos de formação docente são planejados e aplicados é que determinará sua eficácia.

Além de uma metodologia adequada, um fator que tem impacto significativo nos professores são as emoções, refletidas nos discursos dos professores. Segundo Palma (2021), as emoções têm um grande impacto nos professores que lecionam ou pretendem lecionar pelo EMI. Os professores experimentam emoções socialmente construídas, como alegrias, desafios, dificuldades e inibições, durante o processo de ensino. Essas emoções podem afetar diretamente a construção da identidade dos professores, bem como a dos alunos. Este conceito confere legitimidade às afirmações de Aragão (2011) e Maturana (1998) sobre o impacto das emoções e das crenças dos alunos sobre seu autodesempenho. Esses elementos têm um impacto significativo em como eles se percebem em seu ambiente de aprendizagem. Assim, é fundamental que os professores incluam atividades e abordagens para criar um ambiente de ensino/aprendizagem favorável (Arnold; Brown, 1999 *apud* Palma, 2021).

Na sequência, serão apresentadas as percepções dos professores sobre os aspectos positivos e negativos dos cursos de formação em EMI dos quais participaram.

4.3.3.1 Aspectos positivos e negativos

Os participantes dos cursos de formação em EMI demonstraram satisfação com o curso, na totalidade. Eles apontaram aspectos positivos e negativos, além de citarem o conhecimento adquirido sobre metodologias, o uso do inglês como língua franca, a desconstrução do “mito do falante nativo” e questões sobre proficiência. Ainda, os professores enfatizaram o impacto positivo na motivação e no fortalecimento da segurança para ministrar disciplinas em EMI em sua universidade. Segundo os depoimentos, o que mais os impactou foi o que Macaro (2018) pontuou sobre a importância de ser um professor com habilidades metodológicas nas aulas em EMI, mais do que um professor com proficiência na língua em si. Dessa forma, é possível perceber que eles compreenderam a importância de usar adequadamente as estratégias de ensino para uma aprendizagem mais efetiva. O quadro abaixo (Quadro 17) apresenta as percepções dos professores sobre os aspectos positivos e negativos dos cursos.

QUADRO 17 – Aspectos positivos e negativos do curso de formação em EMI

Participantes	1) Aspectos Positivos 2) Aspectos Negativos
P1	1) É a gente desmistificar e quebrar esse mito de que é só para quem é fluente, para quem sabe falar bem. É... acho que, principalmente assim, montar a aula, né, é você perceber que você pode transformar aquilo que você já faz, é iluminar, vamos pensar assim, né, iluminar o conhecimento que a gente tem. É você fazer isso a partir do conhecimento que você já tem. [...] É o desafio de transformar numa outra língua, como de sempre, né, de a gente abrir as portas para o mundo, né? Sair do quintal da nossa casa. Isto é, você se colocar e se arriscar, fazer isso numa linguagem universal. 2) Eu acho que a única questão negativa, que eu nem considero como negativa, mas mais uma sugestão, é essa questão do tempo, né, que não deu tempo de todo mundo se apresentar [a mini aula], né? [...]. Da mesma forma que eu aprendi sobre outras áreas com os colegas que apresentaram, eles também... E todo mundo poder conhecer o que cada um faz, o que cada um pensou, o que cada um planejou, e perceber “Nossa, ele fez tal coisa”. “Nossa, eu nunca pensei em aprender equação do segundo grau”. Enfim, é de compartilhar.
P2	1) Bom, aspectos positivos. Então, é a metodologia aplicada. Ah, eu acho que a organização programática do curso. Claro né, então... os professores e monitores, acho que são pontos positivos a destacar. É... a integração, né, com a turma, com

	os professores, então, tanto a integração entre os participantes do curso, como também com quem estava ministrando o curso. 2) De pontos negativos, eu acho que eu colocaria só a questão, talvez do tempo, eu acho que talvez assim o tempo, principalmente após avaliação, onde a gente está testando, talvez a gente precisasse um pouquinho mais de tempo, justamente porque a gente não tem tanta fluência e habilidade de desenvolver.[...] Justamente porque a gente não tem tanto domínio da língua, então às vezes fala muito devagar, pelo menos para mim foi isso. Eu não consegui cumprir tudo o que eu queria porque eu falo muito devagar, então daqui a pouco acabou meu tempo e eu tive que encerrar assim meio que rapidinho, né, sem ter conseguido fazer tudo que eu tinha proposto, né? Então, é claro que em português aquilo teria dado tempo. Em inglês, não deu certo, faltou tempo.
P3	1) Bom... um aspecto positivo, acho que eu já mencionei, é que o curso ativa uma percepção do próprio nível de inglês que a pessoa tem e a possibilidade de implementar isso a curto prazo, num caso de uma... Por exemplo, se eu tivesse enfrentado logo em seguida uma necessidade de ministrar aulas em inglês, eu me sentia apta a isso e acho que eu teria, né, estudado, incrementado a capacidade e teria dado conta. Eu acho que é uma perspectiva muito positiva, né? E me pareceu também que ali, para as pessoas que estavam reunidas ali no curso, que foi um sentimento geral. Pessoas que pareciam assim, com muita dificuldade, mas que depois se sentiram mais seguras, mais confiantes que estavam... Eu imagino que várias delas devam ter investido forte nisso. 2) Um aspecto que eu acho negativo, que acho que é importante mencionar, eu acho que... existe uma certa... Eu não sei que termo usar... Mas eu acho que tem uma proposta né, do EMI, eu acho que ela é importante, ela tem toda uma lógica né, relacionada às exigências de internacionalização dos cursos de graduação, dos cursos de pós-graduação. Mas eu ainda acho que ela é um pouco otimista demais. Entende? Eu quero dizer o seguinte, que na realidade dos cursos de graduação, na realidade dos cursos de pós-graduação no Brasil, a gente ainda não tem é... canais efetivos que façam com que as pessoas acreditem que aprender inglês, ter aulas inglês, ministrar aulas em inglês vai abrir caminhos efetivos e objetivos. Isso, estou pensando só com estudantes quanto às profissões. Porque a gente não tem assim... um canal mesmo de circulação de mobilidade acadêmica, estabelecido como prática das instituições. Parece que isso é uma coisa que acontece com um ou outro professor, um ou outro aluno. Então, é... eu acho que a proposta é muito boa, mas ela ainda é muito... Tudo bem que a pandemia... mas eu digo: Olha pessoal, vamos fazer as aulas em inglês aqui com nosso grupo, vamos ministrar aulas em inglês na pós-graduação, porque a gente vai poder fazer uma disciplina em parceria com uma instituição estrangeira. Vamos fazer uma viagem, uma comissão de estudos no exterior e vamos aproveitar o fato que estudamos em inglês. Eu acho que essa realidade a gente não tem. Então se cria meio que um vácuo, né? Você quer fazer... é legal fazer, mas parece uma coisa meio que privilégio, para pequenos grupos, que não é uma coisa que tá dada para todos. É uma coisa que tem que superar, né? Eu acho que é um desafio para as instituições, para os cursos, né? As universidades, as instituições precisam criar canais de parceria com instituições estrangeiras para que a possibilidade do intercâmbio, de uma missão de estudo, de uma pesquisa compartilhada por falantes de ou línguas seja efetiva. Porque daí o interesse. Porque, senão, as pessoas não têm interesse. Eu tenho minhas obrigações aqui, eu tenho que dar minhas aulas, e eu não tenho assim uma perspectiva. Ah... eu vou passar 3 meses dividindo a disciplina com um professor estrangeiro numa universidade de Nova Iorque. Nossa! Se eu tiver essa perspectiva, eu começo a estudar inglês agora! Começo a preparar, mas é que a gente não tem. Isso parece distante, parece uma coisa muito assim para algumas pessoas, mas justamente porque eu acho que tem uma carência de demanda. Todas as vezes que vem falar com a gente aqui no programa de pós-graduação é para gente receber alunos, nunca é para gente mandar eles para fora. Aí fica uma

	coisa assim... porque as pessoas se desanimam. Precisa de uma motivação. Isso não é uma coisa que dê para fazer isoladamente, né? São projetos institucionais.
P4	1) Na verdade, talvez, o que faltava, era o curso. O EMI veio assim a dizer; “olha, você pode fazer dessa maneira, dessa maneira, dessa maneira... que existe grande possibilidade de dar certo, né? E eu sempre achei que isso realmente poderia acontecer. O curso presencial foi um curso interessante porque ele permite a você interagir com outras pessoas, né? E aí, automaticamente você vê que tem pessoas de diferentes níveis. Isso foi bom por um lado, e foi ruim, por outro lado, entendeu? Já vou te explicar o meu ponto de vista, porque às vezes, quando você tem pessoas de diferentes níveis, e quando você tem pessoas com nível assim muito, vamos dizer assim, <i>basic</i> para o <i>pre-intermediate</i>, às vezes acaba travando um pouquinho, sabe? Então talvez, talvez como sugestões assim para futuro, e até como uma estratégia inclusiva, desde que você tenha gente suficiente para isso, seria, assim como são alguns cursos de inglês que a gente tem, talvez meio que separar um pouco. Vamos dizer assim, quem tem um nível, vamos dizer B2 e C, né, de quem tem nível B1, talvez, entendeu? Porque aí eu acho que fluiria mais. Então o presencial, eu acho que foi interessante nesse ponto. 2) O primeiro, o de Cambridge, assim... eu particularmente eu tive um pouco de dificuldade com ele porque ele tinha, assim, é... vários testes e eram testes muito rígidos, assim, sabe? Tipo assim: ó, se não fizer, você não consegue passar a frente e tal. [...] Não se conversa mais, então eu achei que o estilo muitas vezes anglo-saxão nesse ponto, ele tem essa característica: é assim, é assim, é assim. Americano também usa muito isso. Então eu acho que foi um curso muito, como é que eu posso dizer, muito engessado nesse sentido. Então, automaticamente ele acaba sendo um pouco, talvez desestimulante, né? [curso presencial] O único ponto, fator, que eu acho que talvez seja negativo, não sei se está sendo... foi uma percepção minha hoje, como já faz algum tempo, né, que às vezes algumas pessoas que tinham o nível de inglês muito preliminar, eu acho que tiveram um pouco de dificuldade e talvez acabava travando um pouquinho, né? [curso <i>on-line</i> síncrono] Já o <i>on-line</i> que a gente fez na sequência, talvez como eram muitos, pessoas muito ligadas na pós-graduação, tinha gente com o inglês muito ruim também, né? Mas eu diria para você que o número de pessoas com o inglês, vamos dizer assim, tinha gente lá com inglês muito bom e falava muito, muito, muito bem, entendeu? Então eu imagino que ali, talvez, como as pessoas já tinham um nível de inglês um pouco melhor, ele fluiu. Porém, tinha um detalhe: que você não tinha uma interação de relações pessoais tão grandes quando você tinha no presencial. Então eu acho que o formato <i>on-line</i> síncrono, ele funciona né, mas talvez o formato presencial ele enriquece algumas experiências, eu acho que é assim.
P5	1) A respeito dos aspectos positivos, ele cumpriu bem o papel de introduzir os alunos a respeito dessa possibilidade de se fazer o ensino em uma língua que não é a nossa língua nativa, né? Eu acho que outro aspecto positivo foi mostrar que isso é possível de ser feito. Muitas vezes a gente chega meio descrente de que isso vá funcionar. Eu acho que o curso foi bem distribuído em termos de carga horária, em termos de conteúdo, foi um curso que fluiu bem, não foi um curso maçante, cansativo. Contribuiu para aprimorar assim a questão da metodologia de ensino para todo mundo que participou. 2) Eu não vejo aspectos negativos no curso, mas eu ainda vejo algumas limitações na questão da aplicação do EMI. Não é um problema do curso em si. Eu vejo assim, uma certa dificuldade da gente conseguir generalizar o uso disso. Como eu falei, eu acho que infelizmente é uma população muito seleta, que está preparada para passar por isso, de receber algo em inglês. Infelizmente, uma turma de 40, 50 alunos, eu acho que nem 10% desses alunos têm um perfil para receber esse tipo de formação. Eu vejo assim que é difícil até você muitas vezes ensinar o conteúdo na própria língua portuguesa para alguns, que dirá no inglês.

	Vejo muita resistência dos alunos, até mesmo para coisas simples, como, por exemplo, às vezes eu passo um artigo em inglês a respeito do assunto da parte 'XX', minha especialidade. Aí eu pergunto para eles: estava difícil para ler o artigo e tal: /eles reclamam, eles acabam apelando para o Google Translate, a gente sabe que o <i>Google Translate</i> , ele ainda tem uma dificuldade para traduzir termos técnicos, né? Eu não vejo o aluno motivado a superar essa dificuldade e tentar na próxima vez ler um outro artigo, ler um terceiro artigo.
P6	1) O ponto positivo do curso foi que eu gostei bastante da imersão. Foi, o tempo para emergir no inglês e na estrutura do curso foi muito rápida. Né? Foi muito boa. 2) A parte negativa, eu agora não estou bem lembrado assim. Eu acho que a parte negativa foi realmente tentar, né, produzir ali as coisas do modo mais rápido possível e tal. Assim, mas acho que negativo foi mais uma dificuldade. Ter que tentar emergir mesmo, não foi muito mais que isso, não.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Aspectos positivos

As respostas dos professores mostraram que os aspectos positivos foram mais recorrentes que os negativos, mas não menos importantes. Além disso, relataram que muitos deles, até aquele momento, não haviam participado de cursos sobre didática ou técnicas de ensino, independentemente da disciplina que ministravam ou da língua que utilizavam em sala de aula. Esse fator foi importante, pois ampliou o conhecimento sobre metodologia de ensino, mais especificamente em EMI e a motivação. Os participantes P1, P2, P4 e P5 se referiram ao aprendizado sobre metodologia e outros aspectos relacionados ao tema.

O professor P1 focou no aprendizado para o planejamento das aulas, isto é, na adaptação do conhecimento que já tinha e fazia na L1 para aplicar nas aulas em inglês. O professor demonstra sua satisfação com o curso e empolgação para dar aulas em inglês ao utilizar termos como “transformar”, “iluminar”, “abrir portas para o mundo”, “sair do quintal da nossa casa”, “se arriscar”. Nesse sentido, o professor vai além da metodologia aprendida, sai da zona de conforto daquilo que já conhece e sabe fazer bem para ampliar a experiência para um contexto mais internacional, em uma língua universal.

As emoções refletidas na fala do professor P1 demonstram o impacto na motivação do professor, atestando a fala de Palma (2021, p. 86), ao afirmar que os professores experimentam emoções socialmente construídas, como alegrias, desafios, dificuldades e inibições, durante o processo de ensino, o que impacta as práticas pedagógicas e os seus alunos.

É... acho que, principalmente assim, montar a aula, né, é você perceber que você pode transformar aquilo que você já faz, é iluminar, vamos pensar assim, né, iluminar o conhecimento que a gente tem. É você fazer isso a partir do conhecimento que você já tem. [...] É o desafio de transformar numa outra língua, como de sempre, né, de a gente abrir as portas para o mundo, né? Sair do quintal da nossa casa. Isto é, você se colocar e se arriscar, fazer isso numa linguagem universal. (P1)

O professor P1 acrescentou um aspecto relevante, que foi o *feedback* que os participantes receberam no grande grupo após ministrar uma microaula seguindo as sugestões de metodologias apresentadas durante o curso. Ele enfatizou que aprendeu com os colegas, mesmo sendo de outras áreas de conhecimento, distintas da sua. O professor expressa com isso a importância do compartilhamento de experiências, o que comprova a sugestão do professor P3 de se ter um espaço para os professores poderem trocar ideias e experiências. O professor P3 havia citado anteriormente a importância do *feedback* da microaula no aprendizado das metodologias aplicadas no EMI. Essas falas reforçam a necessidade que ele tem de curso de formação, não apenas a inicial, mas a continuada, com espaço para reflexões, trocas de experiências e *feedback*.

Da mesma forma que eu aprendi sobre outras áreas com os colegas que apresentaram, eles também... E todo mundo poder conhecer o que cada um faz, o que cada um pensou, o que cada um planejou, e perceber "Nossa, ele fez tal coisa". "Nossa, eu nunca pensei em aprender equação do segundo grau". Enfim, é de compartilhar. (P1)

Eu fiz um micro aula ali também, né, com apoio dos colegas e depois recebendo *feedback* do grupo, foi um processo de aprendizado bem interessante. (P3)

O professor P2 menciona como aspectos positivos a metodologia aplicada, a organização do planejamento do curso, a atuação do instrutor, dos dois monitores auxiliares ETAs e dos três professores de inglês do programa PFI da UEPG, além da interação entre todos os envolvidos no curso.

Bom, aspectos positivos. Então, é a metodologia aplicada. Ah, eu acho que a organização programática do curso. Claro né, então... os professores e monitores, acho que são pontos positivos a destacar. É... a integração, né, com a turma, com os professores, então, tanto a integração entre os participantes do curso, como também com quem estava ministrando o curso. (P2)

O participante P4 demonstra sua satisfação com o curso ao mencionar que o que faltava era o curso de EMI. Ele afirmou que o curso abriu seus olhos para um novo modo de enxergar a experiência de ensino, mostrando que há várias possibilidades e estratégias metodológicas para desenvolver uma aula. Além disso, ele também mostra a credibilidade de que o EMI veio para dar certo. Essas falas reforçam a importância dos cursos de formação para os professores envolvidos no EMI.

Na verdade, talvez, o que faltava, era o curso. O EMI veio assim a dizer; “olha, você pode fazer dessa maneira, dessa maneira, dessa maneira... que existe grande possibilidade de dar certo, né? E eu sempre achei que isso realmente poderia acontecer. (P4)

O participante P5 também citou como aspecto positivo do curso a possibilidade de aperfeiçoamento da metodologia desenvolvida e aprendida durante o curso, de poder ensinar em uma língua diferente da língua materna. Ele acrescenta que esse fator o ajudou a desconstruir a incredulidade sobre a aplicabilidade do curso. O professor também apontou como aspecto positivo a organização do curso, de maneira geral, em termos de carga horária e conteúdos, além da atmosfera leve que o instrutor estabeleceu durante as atividades, o que contribuiu para que as aulas fossem mais leves e não tão cansativas.

A respeito dos aspectos positivos, ele cumpriu bem o papel de introduzir os alunos a respeito dessa possibilidade de se fazer o ensino em uma língua que não é a nossa língua nativa. [...] Muitas vezes a gente chega meio descrente de que isso vá funcionar. Eu acho que o curso foi bem distribuído em termos de carga horária, em termos de conteúdo, foi um curso que fluiu bem, não foi um curso maçante, cansativo. Contribuiu para aprimorar assim a questão da metodologia de ensino para todo mundo que participou. (P5)

Por outro lado, alguns professores citaram como aspecto positivo a questão linguística ao mencionar a desconstrução do “mito do falante nativo” e da exigência de uma proficiência alta, como o participante P1, que já havia mencionado a questão da metodologia como um aspecto positivo: “É a gente desmistificar e quebrar esse mito de que é só para quem é fluente, para quem sabe falar bem. [...]” (P1).

Sobre o aspecto linguístico, o professor P3 também mencionou que o curso o ajudou a ter uma percepção melhor do seu nível de inglês, o que o mostrou que era capaz de ministrar uma aula em inglês e que, com planejamento e preparo, conseguiria dar conta do recado. O professor questionou se a sua perspectiva era muito positiva, mas informou que sentiu que os outros participantes compartilhavam

do mesmo sentimento, mesmo os que tinham mais dificuldade, de se sentirem motivados e capazes de aplicar o EMI em suas aulas.

Bom... um aspecto positivo, acho que eu já mencionei, é que o curso ativa uma percepção do próprio nível de inglês que a pessoa tem e a possibilidade de implementar isso a curto prazo, num caso de uma... Por exemplo, se eu tivesse enfrentado logo em seguida uma necessidade de ministrar aulas em inglês, eu me sentia apta a isso e acho que eu teria, né, estudado, incrementado a capacidade e teria dado conta. Eu acho que é uma perspectiva muito positiva, né? E me pareceu também que ali, para as pessoas que estavam reunidas ali no curso, que foi um sentimento geral. Pessoas que pareciam assim, com muita dificuldade, mas que depois se sentiram mais seguras, mais confiantes que estavam... Eu imagino que várias delas devam ter investido forte nisso. (P3)

O professor P6 também focou no aspecto linguístico, citando que o ponto mais positivo foi a imersão, pois, com a interação dinâmica com os colegas e o instrutor, ele conseguiu se adaptar rapidamente ao idioma e à estrutura do curso.

O ponto positivo do curso foi que eu gostei bastante da imersão. Foi, o tempo para emergir no inglês e na estrutura do curso foi muito rápida. Né? Foi muito boa. (P6)

Esses foram os aspectos positivos dos cursos citados pelos professores, principalmente sobre a metodologia e a interação desta com a estrutura do curso, e também sobre os aspectos linguísticos, como a percepção do seu nível, a imersão na língua, a desmistificação do falante nativo. Percebe-se que há ainda uma preocupação grande em relação à proficiência da língua, justificando a preocupação de Macaro (2018) sobre o professor dar prioridade a língua, em detrimento de uma metodologia adequada ao contexto específico do EMI.

Aspectos negativos

Sobre os aspectos negativos do curso, foram citados o tempo insuficiente para as micro-aulas, a falta do *feedback* dessas aulas não apresentadas, a diferença de níveis de proficiência linguística, que prejudicou as interações, as dificuldades em realizar tarefas rapidamente e a questão da falta de clareza na viabilidade de implementar o EMI na universidade. Dois participantes (P1 e P2) citaram o tempo insuficiente para a apresentação das micro-aulas e, conseqüentemente, o *feedback*, que seria bastante importante para seu crescimento.

Eu acho que a única questão negativa, que eu nem considero como negativa, mas mais uma sugestão, é essa questão do tempo, né, que não deu tempo de todo mundo se apresentar [a micro-aula], né? [...]. (P1)

O participante P2 justificou a falta de tempo para apresentar todas as atividades que tinha proposto devido ao domínio da língua e por falar devagar. Nesse sentido, ele afirmou que se fosse na língua materna, teria dado tempo. A proficiência é ainda uma das maiores preocupações entre os professores.

De pontos negativos, eu acho que eu colocaria só a questão, talvez do tempo, eu acho que talvez assim... o tempo, principalmente depois da avaliação, onde a gente está testando, talvez a gente precisasse um pouquinho mais de tempo, justamente porque a gente não tem tanta fluência e habilidade de desenvolver[...] Justamente porque a gente não tem tanto domínio da língua, então às vezes fala muito devagar, pelo menos para mim foi isso. Eu não consegui cumprir tudo o que eu queria porque eu falo muito devagar, então daqui a pouco acabou meu tempo... e eu tive que encerrar assim meio que rapidinho, né, sem ter conseguido fazer tudo que eu tinha proposto, né? Então, é claro que em português aquilo teria dado tempo. Em inglês, não deu certo, faltou tempo. (P2)

O professor P4 também citou como aspecto negativo a questão linguística, mas focou nos diferentes níveis de proficiência no idioma, que, por vezes, pode acabar amarrando um pouco as discussões e a fluidez da aula. Ele enfatizou que, na modalidade presencial, a interação entre as pessoas é um fator positivo, apesar de ser prejudicada pela diferença de níveis.

O curso presencial foi um curso interessante porque ele permite a você interagir com outras pessoas, né? E aí, automaticamente você vê que tem pessoas de diferentes níveis. Isso foi bom por um lado, e foi ruim, por outro lado, entendeu? Já vou te explicar o meu ponto de vista, porque às vezes, quando você tem pessoas de diferentes níveis, e quando você tem pessoas com nível assim muito, vamos dizer assim, *basic* para o *pre-intermediate*, às vezes acaba travando um pouquinho, sabe? [...] (P4)

Dada essa dificuldade de interação, o professor P4 sugeriu como uma ação mais inclusiva a oferta de cursos conforme os níveis de proficiência, de modo que se tenha mais espontaneidade nas interações comunicativas. Este é um assunto que tem gerado discussões e precisa de espaço nas pesquisas.

[...] Então talvez, talvez como sugestões assim para futuro, e até como uma estratégia inclusiva, desde que você tenha gente suficiente para isso, seria, assim como são alguns cursos de inglês que a gente tem, talvez meio que separar um pouco. Vamos dizer assim, quem tem um nível, vamos dizer B2 e C, né, de quem tem nível B1, talvez, entendeu? Porque aí eu acho que

fluiria mais. Então o presencial, eu acho que foi interessante nesse ponto. (P4)

O professor (P4) fez uma comparação das interações comunicativas nos cursos na modalidade presencial citada acima, com o EaD e o *on-line* síncrono. Considerou que o de Cambridge, na modalidade EaD, foi um curso engessado e, por isso, desestimulante, por só poder passar para a próxima fase se tivesse terminado a anterior. Então as interações também seguiam a mesma linha.

O primeiro, o de Cambridge, assim... eu particularmente eu tive um pouco de dificuldade com ele porque ele tinha, assim, é... vários testes e eram testes muito rígidos, assim, sabe? Tipo assim: ó, se não fizer, você não consegue passar a frente e tal. [...] Não se conversa mais [...]. Então eu acho que foi um curso muito, como é que eu posso dizer, muito engessado nesse sentido. Então, automaticamente ele acaba sendo um pouco, talvez desestimulante, né? (P4)

A desvantagem do curso *on-line* síncrono foi a abundância de participantes e a discrepância em relação aos níveis de proficiência em inglês entre os participantes. Alguns, apesar de serem professores da pós-graduação, tinha níveis muito baixos de inglês, enquanto outros tinham um nível bastante alto. Estes professores acabaram tendo um aproveitamento maior, o que também pode ter sido causado pela insegurança e pela vergonha dos professores com níveis mais baixos. O professor acrescenta que o formato *on-line* síncrono pode funcionar, mas que no presencial as experiências de interações comunicativas ainda são mais favoráveis. Pode ser que no presencial os grupos são menores e também porque a exposição é bem menor, o que os motiva a participar das discussões.

Já o *on-line* que a gente fez na sequência, talvez como eram muitos, pessoas muito ligadas na pós-graduação, tinha gente com o inglês muito ruim também, né? Mas eu diria para você que o número de pessoas com o inglês, vamos dizer assim, tinha gente lá com inglês muito bom e falava muito, muito, muito bem, entendeu? Então eu imagino que ali, talvez, como as pessoas já tinham um nível de inglês um pouco melhor, ele fluiu. Porém, tinha um detalhe: que você não tinha uma interação de relações pessoais tão grandes quando você tinha no presencial. Então eu acho que o formato *on-line* síncrono, ele funciona né, mas talvez o formato presencial ele enriquece algumas experiências, eu acho que é assim. (P4)

O participante P6 apenas mencionou a dificuldade que teve para realizar as atividades com mais rapidez:

Eu acho que a parte negativa foi realmente tentar, né, produzir ali as coisas do modo mais rápido possível e tal. Assim, mas acho que negativo foi mais uma dificuldade. Ter que tentar emergir mesmo, não foi muito mais que isso, não. (P6)

O participante P5 apontou não um aspecto negativo do curso, mas uma limitação da aplicação do EMI: a falta de motivação e a alta resistência dos alunos com o inglês. Ele fala sobre a dificuldade de fazer com que os alunos leiam um artigo em inglês, que acabam usando o Google Translate para traduzir o artigo. O professor acrescenta que, na visão dele, um público seleta, de no máximo 10% dos alunos de uma turma de 40 a 50 alunos, está preparado para passar por esse processo. Na verdade, é um grande desafio que exige reflexão de todos os agentes envolvidos na internacionalização da universidade. Eles precisam considerar as causas e tomar decisões sobre o que fazer para conscientizar esse público da importância de participar desse processo, com vistas à inclusão de toda a comunidade.

Eu não vejo aspectos negativos no curso, mas eu ainda vejo algumas limitações na questão da aplicação do EMI. Não é um problema do curso em si. [...] Como eu falei, eu acho que infelizmente é uma população muito seleta, que está preparada para passar por isso, de receber algo em inglês. Infelizmente, uma turma de 40, 50 alunos, eu acho que nem 10% desses alunos têm um perfil para receber esse tipo de formação. [...] (P5)

Vejo muita resistência dos alunos, até mesmo para coisas simples, como, por exemplo, às vezes eu passo um artigo em inglês a respeito do assunto da parte 'XX', minha especialidade. Aí eu pergunto para eles: estava difícil para ler o artigo e tal? Eles reclamam, eles acabam apelando para o Google Translate, a gente sabe que o Google Translate, ele ainda tem uma dificuldade para traduzir termos técnicos, né? (P5)

O professor P3 mencionou um fator de extrema importância que valida o que o professor P5 apontou: o desafio de implementar o EMI na universidade devido à falta de motivação e credibilidade por parte dos professores e alunos. O professor P3 destaca a importância do EMI para atender às exigências da internacionalização das universidades, mas observa que há falta de canais institucionais como forma de divulgação dos benefícios que o EMI pode acarretar. Há algumas ações individuais, mas isso ainda é pouco para ter um efeito positivo e mais amplo.

[...] eu acho que tem uma proposta né, do EMI, eu acho que ela é importante, ela tem toda uma lógica né, relacionada às exigências de internacionalização dos cursos de graduação, dos cursos de pós-graduação. Mas eu ainda acho que ela é um pouco otimista demais. Entende? Eu quero dizer o seguinte, que na realidade dos cursos de graduação, na realidade dos cursos de pós-graduação no Brasil, a gente ainda não tem é... canais efetivos que façam com que as pessoas

acreditem que aprender inglês, ter aulas em inglês, ministrar aulas em inglês vai abrir caminhos efetivos e objetivos. Isso, estou pensando só com estudantes quanto às profissões. Porque a gente não tem assim... um canal mesmo de circulação de mobilidade acadêmica, estabelecido como prática das instituições. Parece que isso é uma coisa que acontece com um ou outro professor, um ou outro aluno. Então, é... eu acho que a proposta é muito boa. (P3)

O professor P3 cita algumas ações de internacionalização que poderiam, se bem divulgadas, influenciar a motivação da comunidade acadêmica em participar dessas ações. Alguns exemplos citados são: parceria com instituições estrangeiras na oferta de disciplina em conjunto, mobilidade acadêmica ou comissão de estudos para universidades no exterior que tenham o inglês como meio de instrução ou como língua nativa. O professor acrescenta que da forma como está, parece ser um privilégio para poucos. Daí a importância de haver uma articulação entre os agentes para a criação de políticas linguísticas alinhadas às ações relativas ao processo de internacionalização, de forma que supra as necessidades específicas do contexto de cada universidade. O EMI entra como uma das ações de internacionalização, mais especificamente como “internacionalização em casa”, que abrange um número maior de beneficiados por essas ações. Não é algo fácil de se realizar, principalmente porque há ainda muita resistência por parte dos agentes de diferentes hierarquias e muito trabalho a ser feito.

Tudo bem que a pandemia... mas eu digo: Olha pessoal, vamos fazer as aulas em inglês aqui com nosso grupo, vamos ministrar aulas em inglês na pós-graduação, porque a gente vai poder fazer uma disciplina em parceria com uma instituição estrangeira. Vamos fazer uma viagem, uma comissão de estudos no exterior e vamos aproveitar o fato que estudamos em inglês. Eu acho que essa realidade a gente não tem. Então se cria meio que um vácuo, né? Você quer fazer... é legal fazer, mas parece uma coisa meio que privilégio, para pequenos grupos, que não é uma coisa que tá dada para todos. É uma coisa que tem que superar, né? Eu acho que é um desafio para as instituições, para os cursos, né? (P3)

A fala do professor P3 mostra que, apesar de haver programas de mobilidade acadêmica (*in* e *out*) na UEPG, aproximadamente 60 convênios em parceria com universidades estrangeiras em mais de 25 países, disciplinas em parceria e outras ações de internacionalização¹¹², há a necessidade de maior articulação para envolver a comunidade acadêmica. O que parece é que, como o

¹¹² Para mais informações, acessar o site do ERI: <https://www2.uepg.br/eri/>. Ver convênios e mobilidade acadêmica *in* e *out*.

professor P3 citou, há falta de canais de divulgação desses programas, para dar mais visibilidade a essas ações para que a comunidade acadêmica se conscientize da importância e dos benefícios da internacionalização e se motivem a se envolver no processo.

4.3.3.2 Impacto do curso no fortalecimento da segurança para ensinar em EMI

O fator autoconfiança pode estar relacionado a questões linguísticas referentes ao nível de proficiência na língua, como já discutido anteriormente, mas também ao conhecimento sobre metodologias adequadas ao EMI. Mesmo observando que os professores deste estudo já haviam participado dos cursos de formação antes da entrevista – e supõe-se que deveriam ter consciência do uso do inglês como língua franca e da desmistificação do “mito do falante nativo” –, alguns deles ainda enfatizam a insegurança do uso da língua inglesa em sala de aula.

Segundo Palma (2021), o nível de conhecimento do inglês e o sentimento de autoconfiança para lecionar em EMI estão intrinsecamente relacionados. No entanto, segundo a autora, muitos participantes acreditam que se sentirão mais preparados para lecionar em EMI com um bom planejamento e com recursos didáticos em uma aula mais centrada no aluno. Essa ideia é compartilhada por O'Dowd (2018), que afirma que a confiança na maneira de enfrentar os desafios é que faz a diferença, sendo essencial que os professores tenham uma formação e preparação adequados para poder enfrentar esses desafios.

Com relação às metodologias, alguns estudos (Costa, 2012; Lasagabaster, 2018) sugerem que mudar as aulas tradicionais para uma abordagem centrada no aluno permitirá que os discentes participem de maneira mais efetiva e construam sua compreensão por meio de diferentes tarefas e comportamentos de aprendizagem.

Nessa etapa, os professores foram questionados se o curso havia fortalecido neles a confiança para lecionar em língua inglesa. Vejamos suas percepções sobre o tema no quadro a seguir (Quadro 18).

QUADRO 18 – Impressões sobre o impacto do curso no fortalecimento da confiança dos professores

Participantes	Respostas à pergunta: 3) Você considera que o curso fortaleceu sua confiança para ensinar em EMI?

P1	Bastante. É que desmistificou, mostrou que é possível, que as coisas não são tão distantes daquilo que a gente imagina, que pode ser mais fácil. O fato até da gente vivenciar experiências ali dos colegas, de ter de dar a aula. Ou até mesmo de a gente preparar uma aula, com um tema... e de ver assim que por mais que a gente não seja fluente, que é algo que também é possível, né? De você se colocar à disposição, de se preparar, se permitir, né?
P2	Sim, fortaleceu. Ele foi... ah... Eu digo que foi um divisor de águas! E assim foi muito, muito bacana ouvir essa questão do inglês ser uma língua franca. Onde você não precisa ter fluência, onde você não precisa falar com sotaque porque isso é tua marca, isso é o teu registro. Importante é que você consiga entender e se fazer entendido, não é? Então, quebrar um pouco esse pudor, esse perfeccionismo, que, na verdade, o próprio mundo acadêmico nos coloca essas questões, né? Então, às vezes, no mundo acadêmico é muito exigido essa fluência e, às vezes, é visto até com maus olhos quem não domina muito bem o inglês. Então eu acho que no mundo acadêmico existe muito essa pressão. Isso às vezes é um tiro no pé, né, que, na verdade, mais inibe do que te incentiva, né, a participar. Então acho que isso foi muito legal assim. E ver que dentro daquela turma a gente tinha uma heterogeneidade muito grande, né? Alguns tinham uma fluência alta, outros, intermediário, outros, nem tanto, e no fim tudo deu certo, todo mundo conseguiu fazer o que tinha sido proposto. Isso é uma das coisas que me inspira para trazer para dentro da sala de aula diante dessa heterogeneidade.
P3	Sim, muito, muito. O curso foi super eficiente, inclusive porque o curso te dá uma consciência de até onde você pode ir com o inglês que você tem até aquele momento. Eu acho que isso foi uma das coisas mais importantes daquela semana. Ao longo de uma semana, tudo bem, eram 8 horas por dia, né, tempo intensivo. Mas aquilo vai dando uma confiança, vai te dando caminhos, objetivos, sobre como montar uma aula, como apresentar um conteúdo, né? Por mais simples que ele seja, mas em um língua estrangeira, inglês nesse caso.
P4	Sim! Na verdade, eu acho que talvez ele [o EMI] vai muito ainda na insegurança que a gente tem, né? E de repente, às vezes essa insegurança... talvez não ter um domínio correto de algumas coisas. [...] O detalhe não é o importante, né? O mais importante é o, como se diz, é o inglês como língua franca, é você se fazer entender, sabe? Então é nesse ponto, eu acho que ambos os cursos [on-line síncrono e UEPG] focaram nesse aspecto. E esse aspecto é importante para quem está querendo iniciar, para que ele tenha uma segurança maior e entender, por exemplo, que se ele errar um verbo, se errar alguma coisa, isso é irrelevante, porque, de uma maneira geral, nós erramos concordância, erramos um monte de..., por exemplo, na língua materna também, né?
P5	Eu não sei se o curso serviu para fortalecer, porque até então eu não... foi o primeiro contato com essa ideia, né? Eu não tinha uma experiência prévia, assim, para dizer que o curso fortaleceu algo que eu já dominava, ou algo que eu já conhecia. Não, eu não dominava. Nem domino ainda, mas, assim... não dizer que o curso fortaleceu. Acho que o curso abriu uma janela, me mostrou uma possibilidade. Tanto é que no primeiro dia do curso, quando ele fez cada um de nós se apresentar rapidamente, uma coisa que eu falei para ele é que eu estava lá para ele me convencer que isso dava certo, alguma coisa assim. Falei não com essas palavras, mas assim: eu estou aqui para... quero ver se eu me convenço de que essa questão, de eu mesmo não dominando o inglês plenamente, vou conseguir ensinar para alguém que também não sabe inglês, né? Então, assim, eu vejo o curso que eu fiz mais como uma janela que se abriu. É... para eu conhecer uma coisa que eu não conhecia, começar a refletir, se aquilo lá se encaixa para o meu dia a dia como docente dentro da UEPG, né? [...] Resumindo, a resposta da tua pergunta, eu acho que não serviu para melhorar uma coisa que eu não conhecia. Então, serviu para eu conhecer essa possibilidade e tentar ver como um dia eu posso aplicar isso dentro do ensino.

P6	Ah, sim. Não, isso foi, porque se eu não tivesse tido aquele curso, eu não sei como eu faria, mas eu não faria daquele jeito. Isso eu tenho claro comigo. [...] Se não fosse o curso, eu, com certeza, não teria realizado meu material [da microaula], nem tido essa ideia de como fazer o inglês desse modo, desse modo mais dinâmico, desse modo pontual. [...] Pra mim o curso do EMI foi um diferencial mesmo. Eu acho muito importante para ter um contato realmente de uma linha pedagógica, de uma forma de como expor inglês, como fazer um material em inglês, né? Isso me ajudou muito, assim né. Nossa, eu lembro quando eu terminei o curso e tal... Me ajudou muito, assim, a cabeça, como organizar, como fazer mesmo.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista

A partir das respostas apresentadas, é possível perceber que a proficiência linguística ainda é uma preocupação predominante. Dos seis professores, cinco afirmaram que o curso aumentou significativamente a segurança para ministrar aulas em EMI, sendo que quatro deles se referiram à proficiência na língua e três citaram questões metodológicas. Um professor (P5) afirmou que não reforçou a confiança, pois não tinha conhecimento sobre o tema, então não tinha o que fortalecer. No entanto, ele afirmou que mesmo que tenha questionado a aplicabilidade do EMI no primeiro dia de aula, no final, o curso mostrou que há possibilidades. Em suma, considerando que a maioria dos professores abordou as duas questões, linguística e pedagógica, 83,33% dos professores declararam que o curso teve impacto em sua segurança de alguma forma; 66,66% se referiram às habilidades linguísticas e 50% às habilidades metodológicas.

Dois participantes (P1 e P3) relataram que o curso fortaleceu a segurança tanto em relação à língua quanto às habilidades de ensino. O professor P1 enfatizou novamente a desmistificação do “mito do falante nativo” e da fluência, mostrando que não é tão difícil, que é possível ministrar uma aula em inglês. Isso foi percebido nas atividades desenvolvidas durante o curso, como na apresentação da micro-aula, em que todos os participantes tiveram que selecionar um tema, planejá-lo e executá-lo para o grupo grande. Ao mesmo tempo, eles vivenciaram as experiências dos colegas, que estavam na mesma situação, o que os faz se sentirem no mesmo barco.

Bastante. É que desmistificou, mostrou que é possível, que as coisas não são tão distantes daquilo que a gente imagina, que pode ser mais fácil. O fato até da gente vivenciar experiências ali dos colegas, de ter de dar aula, ou até mesmo de a gente preparar uma aula, com um tema... e de ver assim que por mais que a gente não seja fluente, que é algo que também é

possível, né? De você se colocar à disposição, de se preparar, se permitir, né? (P1)

Esse posicionamento demonstra o quanto as emoções, citadas por Palma (2021), têm influência na motivação do professor.

O professor P3 enfatizou que o curso foi supereficiente e teve um impacto significativo em sua confiança, que mesmo com uma autopercepção não muito alta da sua proficiência, pôde perceber até onde poderia ir com seu nível de inglês. Para ele, isso foi um dos aspectos mais importantes da semana de curso. Seu discurso valida a opinião de Palma (2021) ao expressar a intrínseca correlação entre o nível de conhecimento de inglês e o sentimento de autoconfiança para lecionar em EMI. O professor ainda observou que, além da imersão na língua, as atividades desenvolvidas durante a semana foram, aos poucos, mostrando as várias possibilidades de como montar uma aula e como apresentar um conteúdo.

Sim, muito, muito. O curso foi super eficiente, inclusive porque o curso te dá uma consciência de até onde você pode ir com o inglês que você tem até aquele momento. Eu acho que isso foi uma das coisas mais importantes daquela semana. Ao longo de uma semana, [...] vai dando uma confiança, vai te dando caminhos, objetivos, sobre como montar uma aula, como apresentar um conteúdo, né? [...] (P3)

O professor P6 focou na importância do curso de formação para suas práticas pedagógicas e enfatizou que o curso foi um diferencial para ele, pois, sem o curso, ele não saberia como desenvolver uma aula em EMI. Ele citou a importância de ter de apresentar a microaula no final do curso, porque pôde aprender como montar uma aula, desde o planejamento até a elaboração de material. Ele destacou a escolha do tipo de inglês a ser usado na apresentação do conteúdo e a metodologia centrada no aluno, que ele considera mais dinâmica e pontual que as aulas tradicionais expositivas, em que só o professor fala. Por pontual, parece querer dizer mais objetivo, sem rodeios, direto aos conceitos principais e sem muita fala do professor. Essa fala comprova a opinião de Costa (2012) e Lasagabaster (2018), ao focarem na importância de mudar das aulas tradicionais para uma abordagem mais centrada no aluno, que permita que se envolvam de maneira mais eficaz e desenvolvam sua compreensão por meio de uma variedade de atividades. Interessante que o professor cita novamente, ao final de sua fala, a importância de ter tido contato com uma linha pedagógica, o que mostra a compreensão de que não basta apenas falar bem inglês, pois também é preciso saber usar as metodologias

adequadas em uma aula em EMI, o que confirma a opinião de Lasagabaster (2022) sobre esse assunto. Outro fator relevante na fala do professor, que vai ao encontro da crença de Palma (2021), é que muitos professores envolvidos no EMI, como o professor P6, creem que um bom planejamento, recursos didáticos adequados e uma abordagem centrada no aluno aumentam sua confiança para lecionar em EMI.

Ah, sim. Não, isso foi, porque se eu não tivesse tido aquele curso, eu não sei como eu faria, mas eu não faria daquele jeito. Isso eu tenho claro comigo. [...] Se não fosse o curso, eu, com certeza, não teria realizado meu material [da microaula avaliativa], nem tido essa ideia de como fazer o inglês desse modo, desse modo mais dinâmico, desse modo pontual. [...] Pra mim o curso do EMI foi um diferencial mesmo. Eu acho muito importante para ter um contato realmente de uma linha pedagógica, de uma forma de como expor inglês, como fazer um material em inglês, né? Isso me ajudou muito, assim né. Nossa, eu lembro quando eu terminei o curso e tal... Me ajudou muito, assim, a cabeça, como organizar, como fazer mesmo. (P6)

Já os participantes P2 e P4 se limitaram a falar apenas da proficiência, que também é importante, mas não mais do que saber ensinar em EMI, de acordo com a proposição de Lasagabaster (2022). O professor P2 declarou que o curso foi “um divisor de águas” e mostrou entusiasmo ao declarar que o fato do inglês ser apresentado no curso como uma língua franca (supõe-se que nunca havia ouvido falar desse conceito ou termo) foi uma descoberta valiosa, que teve um impacto muito grande em sua vida acadêmica e profissional. O professor ressalta outras questões concernentes à língua, como fluência e sotaque, que não têm mais vez no contexto do EMI, porque o que importa é compreender e ser compreendido, como (P2) citou anteriormente: “a tua marca, o teu registro”. O professor demonstrou ter ciência de que elementos como fluência, sotaque e proficiência fazem parte da exigência exacerbada do mundo acadêmico, mas têm um efeito negativo, pois inibem um professor em vez de motivá-lo a participar do EMI. Ele ainda expressou o impacto do curso em sua motivação, pois mesmo com uma turma com uma heterogeneidade expressiva, todos os participantes conseguiram interagir e apresentar a microaula que tinha sido proposta para a turma. Sua visão é distinta do professor P4, que sugeriu dividir as turmas de cursos de formação docente por níveis, porque sentiu dificuldade nas interações.

Sim, fortaleceu. Ele foi... ah... Eu digo que foi um divisor de águas! E assim foi muito, muito bacana ouvir essa questão do inglês ser uma língua franca. Onde você não precisa ter fluência, onde você não precisa falar com

sotaque porque isso é tua marca, isso é o teu registro. Importante é que você consiga entender e se fazer entendido, não é? [...] Então, às vezes, no mundo acadêmico é muito exigido essa fluência e, às vezes, é visto até com maus olhos quem não domina muito bem o inglês. Então eu acho que no mundo acadêmico existe muito essa pressão. Isso às vezes é um tiro no pé, né, que, na verdade, mais inibe do que te incentiva, né, a participar. Então acho que isso foi muito legal assim. E ver que dentro daquela turma a gente tinha uma heterogeneidade muito grande, né? Alguns tinham uma fluência alta, outros, intermediário, outros, nem tanto, e no fim tudo deu certo, todo mundo conseguiu fazer o que tinha sido proposto. (P2)

O professor P4 também enfatizou o impacto do curso para sua vivência no ensino em EMI. Ele apontou a insegurança por não ter um domínio “correto” da língua, mas em seguida destacou o que aprendeu no curso sobre o inglês como língua franca, que o mais importante é se fazer entender. O professor observa que essa consciência do ELF é importante para dar mais segurança aos professores, principalmente os que estão iniciando ou querendo iniciar no mundo do EMI. Ele enfatiza que se errar uma palavra ou verbo, não vai ser tão impactante, pois fazemos isso até na nossa língua materna.

Sim! Na verdade, eu acho que talvez ele [o EMI] vai muito ainda na insegurança que a gente tem, né? E de repente, às vezes essa insegurança... talvez não ter um domínio correto de algumas coisas. [...] O detalhe não é o importante, né? O mais importante é o, como se diz, é o inglês como língua franca, é você se fazer entender, sabe? Então é nesse ponto, eu acho que ambos os cursos [*on-line* síncrono e UEPG] focaram nesse aspecto. E esse aspecto é importante para quem está querendo iniciar, para que ele tenha uma segurança maior e entender, por exemplo, que se ele errar um verbo, se errar alguma coisa, isso é irrelevante, porque, de uma maneira geral, nós erramos concordância, erramos um monte de..., por exemplo, na língua materna também, né? (P4)

Ao se referir à ausência de necessidade de acuidade ou precisão na língua, o professor P4 demonstra que o curso lhe proporcionou essa visão ao abordar o inglês como língua franca.

Ele mostra o quanto um professor pode motivar e influenciar na segurança dos alunos. Essa concepção comprova o que Palma (2021, p. 153) cita sobre as emoções, que “se referem ao modo como os participantes do curso entendem que os professores devem ter do seu trabalho e como os estudantes reagem às aulas ou atitudes dos professores”.

O professor P4 cita alguns exemplos sobre as reações dos seus alunos de uma turma de pós-graduação como resultado de suas atitudes em sala de aula, nas metodologias aplicadas, nos materiais utilizados e principalmente na motivação:

[...] um grande desafio. Eu nem dormi essa noite! Mas foi muito proveitoso. Quando o professor falou: Olhe, se inscreva na disciplina. Eu falei: Meu Deus, mas é tudo em inglês. Será que vou dar conta? Será que vai dar certo, né? Mas foi uma experiência muito legal. Eu acho que seria muito triste se não tivesse tido essa oportunidade. Sério, professor. Foi muito... Eu cresci muito com essa disciplina, não só pelo teor do conteúdo né, mas pelo fato de você realmente sair da tua zona de conforto, e realmente pôr em prática o seu inglês. (Aluno 2)

É uma forma de incentivar nós, alunos, de repente, a sentir que a gente é capaz de ir, por exemplo, para um programa Internacional da UEPG, como foi falado no início para nós. Teve aí várias oportunidades na semana passada e acabou ninguém indo. Às vezes isso é uma timidez que nós temos por nos julgar incapaz, achar que não vamos entender, então eu acho que isso é uma forma também de estimular a gente a ver que é possível, que dá pé e estimular a ir. Eu acho que foi legal isso. (Aluno 8)

[Nativo espanhol] A verdade é que eu falando português é quase o mesmo que falando inglês. Sou muito ruim com os dois. Para mim isso não foi tão diferente. É... a verdade que eu queria dizer muito obrigado, porque eu achei muito legal a iniciativa, também todas as aulas, muito legal, porque a condução foi legal porque dá para falar sem medo. Vocês são muito respeitosos e também gera muita discussão. Então eu achei uma atividade legal, agora eu sei que o problema não é a “XX” [disciplina], era meus professores. Esse era o problema. (Aluno 7)

Os três alunos do professor P4 se mostraram altamente motivados e agradecidos pelo trabalho que o professor desenvolveu com a turma. Mesmo com medo, timidez, ansiedade e sem conseguir dormir, deram conta do recado e perceberam sua capacidade, corroborando Palma (2021) sobre o impacto das emoções. Inclusive, o aluno falante nativo de espanhol cita a metodologia utilizada nas aulas, com enfoque nas discussões, envolvendo os alunos, fazendo com que interagissem. Quando diz “agora sei que o problema não é a ‘XX’, era meus professores”, o aluno relata a relevância de um bom professor saber ensinar, mais do que falar perfeitamente.

Já o professor P5 tem uma visão um pouco diferente dos outros ao mencionar que o curso não fortaleceu, porque como não tinha conhecimento prévio do EMI, então não tinha nada para fortalecer. No entanto, ao final, acabou admitindo que o curso foi como “uma janela que se abriu”, pois o possibilitou conhecer algo novo. A partir de reflexões proporcionada pelo curso, pôde perceber a possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido nas suas disciplinas. Por essa fala, podemos

concluir que o curso teve um impacto relevante nas crenças desse professor, que inicialmente desafiou a aplicabilidade do EMI e, no final, se convenceu de que há possibilidades de fazer acontecer.

Eu não sei se o curso serviu para fortalecer, porque até então eu não... foi o primeiro contato com essa ideia, né? Eu não tinha uma experiência prévia, assim, para dizer que o curso fortaleceu algo que eu já dominava, ou algo que eu já conhecia. Não, eu não dominava. Nem domino ainda. [...] Acho que o curso abriu uma janela, me mostrou uma possibilidade. Tanto é que no primeiro dia do curso, [...], uma coisa que eu falei para ele [o instrutor] é que eu estava lá para ele me convencer que isso dava certo [...] que eu mesmo não dominando o inglês plenamente, vou conseguir ensinar para alguém que também não sabe inglês. [...] (P5)

Uma preocupação do professor P5 é a proficiência dos alunos, quando questiona se vai conseguir ensinar alunos que também não sabem inglês. Aqui, acreditamos que dois fatores são importantes: os alunos têm de ter a possibilidade de poder escolher fazer a disciplina em inglês ou português, senão, vai gerar a exclusão dos alunos que não têm um nível suficiente para acompanhar a disciplina. Lembrando que a UEPG é uma universidade pública com muitos alunos vindo da educação básica pública com um conhecimento da língua precário. O segundo fator importante é que para poder capacitar esses alunos, a universidade deve ofertar cursos de língua inglesa para professores, alunos e funcionários, atendendo às necessidades específicas de cada público. As universidades públicas estaduais do Paraná têm demonstrado comprometimento com a comunidade acadêmica na oferta de cursos de inglês gratuitos por meio do programa PFI, os quais abarcam as diversas áreas de conhecimento e suas particularidades.

Um exemplo é a oferta de curso de Inglês para a Área da Saúde, em 2019, desenhado especificamente para os funcionários do Hospital Universitário da UEPG: médicos(as), enfermeiros(as), recepcionistas e demais servidores(as), focando nas habilidades de produção, compreensão e interação oral com vocabulário e expressões específicas da área, habilitando-os(as) a se comunicarem em situações reais de interação em um contexto hospitalar, não deixando de lado as habilidades de leitura, escrita e gramática. Infelizmente, o curso começou com 15 alunos e terminou com apenas 3. Após um levantamento com os alunos dos motivos das desistências, conclui-se que a razão geral foi a dificuldade de assistir às aulas presenciais devido aos horários de plantões que mudavam a cada semana. Foi a única edição ofertada e não abriram mais turmas. No entanto, não se pode deixar

essa dificuldade sem uma resolução. Os agentes envolvidos na oferta do curso precisam analisar as reais necessidades e formas de oferta de curso para que todos possam participar e se sentir capazes de se comunicar com possíveis pacientes ou familiares que falem inglês. Uma possibilidade seria um modelo *on-line* síncrono e assíncrono, com aulas gravadas para que quem não pode assistir no dia possa assistir posteriormente e realizar as atividades atribuídas.

Das dimensões do ROAD-MAPPING, as mais recorrentes nos discursos dos professores sobre os cursos de formação em EMI e seu impacto no fortalecimento da segurança para ensinar em inglês foram **Práticas e Processos (PP)**, **Agentes (A)** e **Funções do Inglês (RO)**. Aspectos relativos às dimensões **Gerenciamento da Linguagem (M)** e **Internacionalização e Globalização (ING)** também aparecem, embora em frequência menor.

uma apresentação por vídeo, descrevendo a experiência e agradecendo ao professor pelo incentivo e suporte. Mesmo não fazendo parte das perguntas, o professor fez questão de mostrar suas falas por considerar positivo o impacto do seu papel no aprendizado dos alunos.

As atividades de ensino e aprendizagem no inglês como meio de instrução são o foco da dimensão **Práticas e Processos (PP)**, que está diretamente ligada às competências pedagógicas e organizacionais, ou seja, às metodologias que se concentram nos alunos e em como as atividades de aprendizagem são organizadas. Essas competências estão entre as já citadas "práticas sociais" específicas do ambiente EMI (Dafouz; Smit, 2020). Entretanto, a disseminação do EMI ocorre em um ritmo muito mais rápido que as pesquisas sobre sua eficácia (Dearden, 2014; Macaro *et al.*, 2018). Isso força os professores a questionarem como transpor e adaptar suas aulas para outro idioma, delegando aos instrutores de cursos de formação a responsabilidade de abordar questões pedagógicas e de conteúdo, ajudando os professores a planejar e ministrar suas aulas em inglês.

Os professores citaram em suas entrevistas o impacto da maneira como o(s) instrutor(es) conduziram as aulas, articulando os recursos didáticos e as metodologias de forma que os professores aprendiam "sobre metodologia" através da "metodologia aplicada", de forma praticamente imperceptível, proporcionando um equilíbrio entre teoria e prática. Segundo os relatos, as práticas foram desenvolvidas de forma leve e fluida, o que contribuiu para que o tempo passasse rápido, as aulas não fossem maçantes e o conteúdos fossem absorvidos de forma bastante

satisfatória. A abordagem empregada teve um impacto significativo nas crenças dos professores. O foco na formação docente em EMI em aspectos linguísticos e pedagógicos para lecionar em inglês evidencia a dimensão de **Práticas e Processos (PP)**, que se faz presente na percepção que os professores entrevistados têm de que a aplicação de uma metodologia de ensino adequada nas suas práticas pedagógicas pode impactar no processo de aprendizagem dos alunos, de forma positiva ou negativa. O professor P4 forneceu alguns exemplos acima desse impacto nos e-mails enviados por seus alunos sobre atividades desenvolvidas sobre a proficiência linguística, a exatidão ou correção, a fluência, o “mito do falante nativo”, o uso do ELF, as estratégias pedagógicas para facilitar o ensino e reduzir as dificuldades de aprendizagem, a motivação, o desenvolvimento da autoconfiança e a competência cultural. Dessa forma, podemos supor que os instrutores alcançaram seus objetivos, como os recomendados por Lasagabaster (2022) para um curso de desenvolvimento profissional, talvez não abrangendo todos os aspectos, mas de uma forma geral.

Todavia, devido às influências socioculturais nos ambientes do ensino superior, talvez não seja suficiente apenas aprender sobre planejamento e aplicação das metodologias de ensino. O professor de EMI tem de ter ciência das forças ideológicas que fazem parte do sistema de educação. Ele precisa saber que essas forças impactam especialmente suas crenças, que, por sua vez, impactam suas práticas pedagógicas (Dafouz; Smit, 2020). Um exemplo da força das ideologias sobre as crenças dos professores é a fala do professor P2, quando argumenta sobre a necessidade de

[...] quebrar um pouco esse pudor, esse perfeccionismo, que, na verdade, o próprio mundo acadêmico nos coloca essas questões, né? Então, às vezes, no mundo acadêmico é muito exigido essa fluência e, às vezes, é visto até com maus olhos quem não domina muito bem o inglês. Então eu acho que no mundo acadêmico existe muito essa pressão. Isso às vezes é um tiro no pé, né, que, na verdade, mais inibe do que te incentiva. (P2)

É clara a percepção do efeito da ideologia do falante nativo, que impacta nas crenças do professor e que acaba afetando suas práticas de ensino por se sentir inibido, o que faz com que, conseqüentemente, acabe evitando o uso do inglês em suas aulas. Nesse cenário, é necessário o papel dos instrutores dos cursos de formação para pensar em como ir além da pedagogia para preparar esses

professores para a natureza multifacetada do EMI e as várias forças que moldam essa dimensão (Dafouz; Smit, 2020). Sahan, Rose e Macaro (2021) compartilham dessa mesma concepção ao argumentarem que as características institucionais podem afetar a pedagogia e sua aplicação, e que a promoção de programas de capacitação para professores é essencial para melhorar a compreensão das práticas e seus efeitos. Em outras palavras, se o curso tiver um instrutor preparado e competente, que “abra os olhos” dos professores sobre os impactos das características institucionais sobre suas pedagogias e implementação, teremos professores qualificados e conscientes de seu papel para que o processo ocorra de forma bem-sucedida. Essas características estão presentes nas falas dos professores sobre seus instrutores, considerando os dos cursos presenciais, ao apontarem como positivo o desempenho e os resultados alcançados no aprendizado, ao utilizarem expressões como “foi a cereja do bolo”, “foi um abrir de cortinas”, uma “porta que se abriu”, “como uma manta que me agasalhou assim”, “um divisor de águas!”. Além disso, é fundamental que os professores do EMI descubram métodos de ensino/aprendizagem que atendam às necessidades únicas do contexto em que os envolvidos estão, pois o conhecimento dos professores acerca da natureza contextualizada da dimensão **Práticas e Processos (PP)** pode ajudar a implementação do EMI (Graham; Eslami, 2023).

A dimensão **Agentes (A)**, embora não citada nos parágrafos anteriores, está presente o tempo todo, pois não tem como falar de práticas e processos sem a participação dos agentes. Essa dimensão está intrinsecamente ligada à dimensão **Práticas e Processos (PP)**, pois envolve diretamente instrutores, professores e alunos por meio das interações em sala de aula e pelo foco na importância do desempenho do professor através do envolvimento e dedicação, visando alcançar bons resultados no processo de ensino/aprendizagem de seus alunos. Importante ressaltar que, de acordo com Graham e Eslami (2023), os professores precisam ter consciência de que suas funções como professor mudam quando ensinam em EMI. Segundo os autores, é necessário que os professores reconheçam que carecem de um tipo diferente de conhecimento profissional e habilidades para implementar o EMI adequadamente, que é importante verificar constantemente a compreensão e o aprendizado dos alunos de forma distinta das que estão acostumados em uma sala de aula monolíngue. Uma sugestão interessante para suprir essas demandas é a de Lasagabaster (2022, p. 23) sobre o “ensino colaborativo” entre professores de

conteúdos e especialistas em línguas, que devem trabalhar em conjunto no alinhamento dos objetivos de aprendizagem dos conteúdos e das línguas.

A dimensão **Gerenciamento da Linguagem (M)** se sobrepõe a **Práticas e Processos (PP) e Agentes (A)**, ao tratar das políticas linguísticas de uma instituição, que vão reger como as práticas serão desenvolvidas dentro do processo de aprendizagem, que faz parte de um processo maior, a internacionalização, que remete à dimensão **Internacionalização e Globalização (ING)**. As políticas linguísticas precisam estar alinhadas às demandas do contexto específico da universidade em questão e serem abordadas de forma clara, para orientar os professores ou ao menos oferecer um ponto de partida. Essas atividades podem ser executadas de maneira integrada dentro da própria universidade, envolvendo todos os agentes comprometidos com a internacionalização, fazendo uso de todos os recursos disponíveis para atender à crescente demanda de ações nesse sentido. De acordo com Grin (2015), existem diversas atividades linguísticas institucionais que variam segundo os agentes envolvidos (como professores ou alunos), os objetivos pretendidos (como ensino, pesquisa e administração) e o público-alvo (se interno ou externo). Essas atividades podem incluir discussões sobre as demandas da comunidade acadêmica e a elaboração de políticas linguísticas; definição de programas de desenvolvimento profissional, com formação inicial e continuada para apoiar os professores, incluindo a possibilidade de estabelecer um centro de apoio permanente; análise e investigação das demandas por cursos de idiomas para melhorar a proficiência linguística de todos os envolvidos, visando a possíveis orientações para os cursos oferecidos por programas como o PFI; negociações para parcerias com instituições estrangeiras para pesquisa, mobilidade acadêmica e docente; entre outras questões que possam surgir. Vale ressaltar que, para ser considerada internacionalizada, a instituição deve atender às exigências de entidades de pesquisa como a Capes¹¹³ e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹¹⁴.

As políticas linguísticas têm sido uma preocupação para pesquisadores e demais envolvidos com o EMI. Muitas universidades não têm diretrizes claras, ou, quando têm, são estabelecidas de maneira unilateral, às vezes como uma decisão

¹¹³ Ver mais informações em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>.

¹¹⁴ Ver mais informações em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>.

política e hierárquica que prioriza a proficiência linguística mais elevada (Klaassen; Bos, 2010; Martinez; Fernandes, 2020), ou simplesmente não estabelecem requisitos específicos (O'Dowd, 2018), visando apenas aumentar a competitividade dos alunos no mercado internacional, em vez de adotar o EMI como uma abordagem. Isso é comum em universidades do Norte Global e, possivelmente, em algumas no Sul Global. Por isso, é essencial ampliar e aprofundar os debates sobre o tema, especialmente nas universidades públicas. A ausência de políticas linguísticas ou a falta de transparência pode dificultar a implementação de programas. Como mencionado anteriormente, é crucial que todos os envolvidos compreendam a importância do ensino em inglês como meio de instrução na instituição e estejam preparados para as transformações educacionais, caso contrário, corre-se o risco de a eficácia do programa ser questionada ou até rejeitada (Dafouz; Smit, 2020).

O docente P3 exemplifica bem essa situação. Em suas palavras, a principal barreira para a adoção do EMI em suas disciplinas ou para encorajar seus colegas a participarem do programa é a falta de informações claras que demonstrem a viabilidade de sua implementação na instituição de ensino. Ele destacou a importância de debater os benefícios que o EMI pode trazer para os esforços de internacionalização das universidades, além de ressaltar as exigências de órgãos de pesquisa como a Capes e o CNPq:

A principal delas [dificuldades] foi a dificuldade, assim, da própria compreensão desse processo, no nível do programa mesmo, da compreensão de quais os benefícios que o processo traria (grifo meu). Acho que nós ainda não temos essa discussão muito avançada no programa, sabe? O processo de internacionalização, ainda é muito individualizado. A gente não tem, por exemplo, no grupo uma compreensão muito clara de por que ministrariamos uma disciplina em língua inglesa para os nossos alunos brasileiros que estão estudando as [disciplinas] "XX" e "XX". [...] Eu acho que esse é o principal empecilho, mas isso, claro, é uma coisa sobre a qual o programa vai precisar falar em algum momento, né? Porque a internacionalização é uma exigência dos órgãos de fomento, a Capes, o CNPq. (P3)

Com esse debate, podemos concluir que há muito a ser feito. Há muito a ser pesquisado, debatido e realizado. Segundo Rudzki (1998, p. 16, tradução nossa), a internacionalização universitária é “um processo de mudança organizacional, inovação curricular, desenvolvimento de pessoal e mobilidade estudantil com o objetivo de alcançar a excelência no ensino, pesquisa e outras atividades que as

universidades realizam como parte de sua função”¹¹⁵. A fim de garantir que a universidade seja vista como internacionalizada, é fundamental analisar a reestruturação do conhecimento profissional em um contexto educacional em constante transformação. Nesse sentido, o EMI ocupa um espaço importante nas ações de internacionalização desenvolvidas pela universidade. A 'internacionalização em casa' e os cursos de desenvolvimento profissional desempenham um papel fundamental para que o programa seja desenvolvido de forma eficiente. Ouvir os agentes é essencial nas reflexões para a tomada de decisões relacionadas à implementação do EMI, pois eles estão diretamente envolvidos e presentes na condução das atividades. Conhecer os desafios enfrentados pelos professores também é crucial, pois isso permite refletir e repensar estratégias para superá-los.

4.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTES E DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

O ano de 2020 ficará marcado na memória da humanidade. Foi um ano caracterizado pela pandemia de COVID-19, um desafio global sem igual que afetou todos os aspectos da vida em sociedade e individual. Certamente, a pandemia teve um impacto profundo em diversos setores, e o setor educacional não foi exceção. As instituições de ensino tiveram que repensar suas estratégias para dar continuidade às suas atividades diante das restrições impostas pela quarentena e pelo distanciamento social (Aquino *et al.*, 2020).

Segundo a Unesco (COVID-19 [...], 2020), 186 países fecharam escolas para conter a propagação do vírus, afetando cerca de 90% dos estudantes. No Brasil, em março de 2020, iniciou o período de distanciamento social, que afetou 52.898.349 estudantes do ensino básico e 8.571.423 estudantes do ensino superior (Nez; Fernandes; Woicolesco, 2022). Apesar de diversos eventos como desastres naturais, crises econômicas e conflitos terem tido impactos significativos em outros períodos, nunca houve um número tão grande de estudantes afetados, em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, em todo o mundo. No

¹¹⁵ Texto original: “a process of organizational change, curriculum innovation, staff development and student mobility for the purpose of attaining excellence in teaching, research and the other activities which universities under take as part of their function”.

entanto, apesar dos conflitos, a pandemia também trouxe elementos positivos. Finardi e Guimarães (2020, p. 1, tradução nossa) destacam que

[...] a pandemia de Covid 19 trouxe muitas inquietações para educação (em geral) e educação internacional (em particular), mas também oportunidades, como internacionalização passa da mobilidade acadêmica para a mobilidade virtual, permitindo uma papel das universidades no Sul Global e um panorama de internacionalização mais equilibrado no mundo¹¹⁶.

Nesse sentido, a internacionalização teve seu significado questionado por vários pesquisadores, inclusive antes da pandemia. Em 2011, Brandenburg e De Wit (2011) já questionavam a visão da mobilidade acadêmica como sinônimo de internacionalização. Além disso, Knight e De Wit (2018) consideraram a educação internacional como sinônimo de mobilidade acadêmica apenas, como um mito ou equívoco. Em 2015, Beelen e Jones sugeriram uma internacionalização mais afastada da mobilidade e mais voltada às ações de internacionalização em casa (IaH), definida como “a integração intencional das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizado doméstico”¹¹⁷ (Beelen; Jones, 2015, p. 69, tradução nossa), a fim de contribuir significativamente com a sociedade.

Apesar dos questionamentos, De Wit (2019) observou que a percepção geral era de que a internacionalização poderia ser medida pela mobilidade internacional e que ainda havia uma orientação competitiva focada na mobilidade acadêmica, visando atrair acadêmicos estrangeiros (De Wit, 2020). De Wit (2019) sugeriu uma mudança de foco da competição para a cooperação, que resultasse em uma mudança de paradigma na internacionalização. De Wit (2020) apelou, então, para uma

[...] reflexão crítica muito necessária sobre a internacionalização, no atual cenário político nacionalista, populista e antiglobal, em que a educação internacional é vista e promulgada como uma mercadoria ocidentalizada e

¹¹⁶ Texto original: “[...] the Covid 19 pandemic brought about many disruptions for education (in general) and international education (in particular), but also opportunities, as internationalization moves away from academic mobility to virtual mobility, enabling a more active role for universities in the Global South and a more balanced internationalization panorama in the world”.

¹¹⁷ Texto original: “Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”.

comercializável, dominada por países anglo-saxões e de língua inglesa¹¹⁸ (Jones; De Wit, 2012, *apud* Finardi; Guimarães, 2020, p. 2).

A pandemia veio para derrubar esse conceito, forçar uma mudança de paradigma. Segundo Finardi e Guimarães (2020), uma das áreas mais impactadas da internacionalização parece ter sido a educação internacional, sobretudo em relação à mobilidade acadêmica. A pandemia forçou as IES a reverem seus planos de internacionalização e programas de mobilidade acadêmica. Houve menos competição, mais cooperação, menos mobilidade internacional e mais mobilidade virtual. Finardi e Guimarães (2020) apontam para outro efeito da pandemia, qual seja, a migração de muitas atividades acadêmicas para o ambiente virtual, na qual as IES do Sul Global passaram a ter um papel mais ativo, mudando da mobilidade acadêmica para a mobilidade virtual, participando de diálogos internacionais em um panorama de internacionalização mais equilibrado no mundo (Finardi; Guimarães, 2020). Tudo parou. Muita coisa mudou. No entanto, houve algumas diferenças na forma com que as atividades acadêmicas das universidades públicas e privadas foram gerenciadas.

As IES privadas ofereceram uma resposta imediata ao contexto da pandemia e mantiveram as atividades acadêmicas (e sua captação de mensalidades) com oferta das aulas no ensino remoto. Esse fator está relacionado às habilidades técnicas e tecnológicas, bem como à familiaridade com os modelos existentes de educação a distância e/ou *on-line* (Nez; Fernandes; Woicolesco, 2022). Por outro lado, as universidades públicas, como são gratuitas, não precisavam se preocupar com mensalidades e puderam parar para pensar em formas alternativas de como suprir as necessidades e resolver as dificuldades que surgiriam ao mudar do meio presencial para o virtual.

Segundo Nez, Fernandes e Woicolesco (2022), nem todos os países e indivíduos estavam preparados para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos que resultaram do isolamento social e do ensino remoto emergencial. As IES privadas foram obrigadas a migrar para o virtual, o que provavelmente gerou ansiedade nos professores e alunos por uma mudança tão rápida. Apesar do cenário complexo e complicado, a pandemia teve vários resultados benéficos,

¹¹⁸ Texto original: “a much needed critical reflection on internationalization, in the current nationalist, populist and anti global political scenario where international education is seen and enacted as a Westernized, tradeable commodity dominated by Anglo Saxon and English speaking countries”.

especialmente para as IES públicas. Segundo Finardi e Guimarães (2022, p. 4, tradução nossa),

A pandemia revelou lacunas e desigualdades sociais, destacando o importante papel que as universidades (públicas) têm na oferta de soluções para os problemas vivenciados por suas comunidades e pela sociedade em geral. Enquanto as universidades privadas brasileiras ofereciam o ensino remoto (assim que as medidas de distanciamento social foram adotadas e como forma de manter o pagamento das mensalidades por seus alunos), as universidades públicas que não dependem das mensalidades dos alunos suspenderam a oferta de aulas até que a comunidade acadêmica estivesse preparada para migrar para a modalidade de ensino/aprendizagem remota¹¹⁹.

Foi a vez do protagonismo da universidade pública ao se posicionar como um pilar essencial para a sociedade durante esse período tão delicado e desanimador, oferecendo soluções e alternativas para os problemas que surgiram. Também foi o momento reavaliar os métodos tradicionais e buscar por novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, incluindo as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, buscou-se refletir sobre as implicações ocasionadas pela pandemia e sobre as potencialidades da internacionalização em casa.

Um aspecto interessante ocorrido nesse período foi a intensificação da internacionalização em casa, cujo objetivo é integrar uma perspectiva global ao ensino, sem exigir mobilidade física dos alunos. Essa perspectiva inclui diversas práticas, tais como a oferta de disciplinas em inglês pelo EMI. O EMI se destacou durante a pandemia como uma abordagem eficaz para promover a internacionalização e proporcionar uma experiência acadêmica enriquecedora.

No entanto, o fechamento das instituições de ensino trouxe uma série de desafios adicionais, tais como despreparo dos professores e alunos para lidar com o ambiente digital, desigualdade de acesso às tecnologias e à internet, a motivação que pode ter diminuído com o novo formato de ensino remoto e a saúde mental dos professores e alunos, que foi drasticamente afetada pelo isolamento social e pelas mudanças repentinas, causando estresse e ansiedade.

¹¹⁹ Texto original: The pandemic revealed social gaps and inequalities, highlighting the important role that (public) universities have in the offer of solutions to problems experienced by their communities and by society at large. While Brazilian private universities offered remote teaching (as soon as social distancing measures were adopted, and as a way to maintain the payment of fees by their students), public universities that do not depend on students' fees suspended the offer of classes until the academic community was prepared to migrate to remote teaching/learning mode of education”.

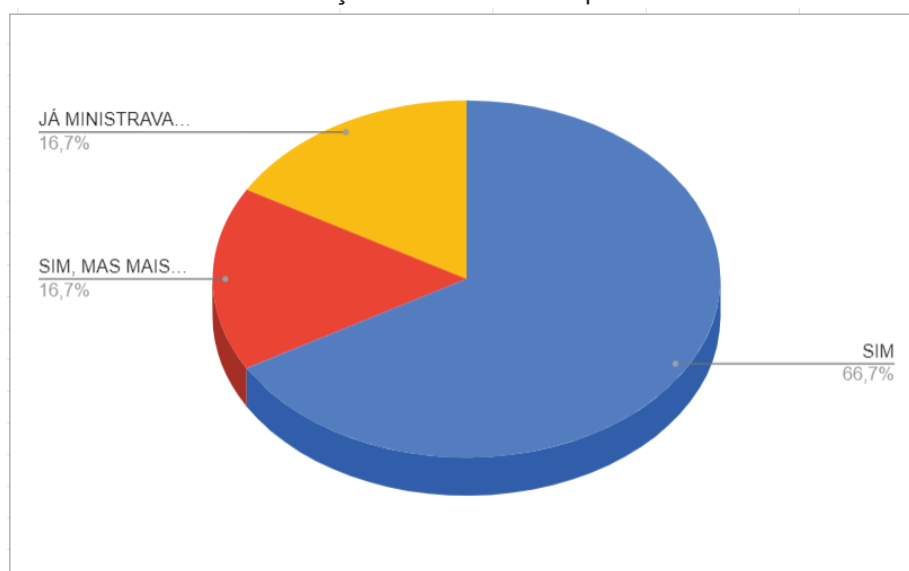
Para compreender adequadamente como as práticas se transformaram durante a crise da COVID-19, especificamente em uma universidade pública, é crucial analisar o contexto educacional e institucional anterior ao surgimento da pandemia.

4.4.1 EMI antes da pandemia de COVID-19

A fim de identificar de que forma as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com formação em EMI foram afetadas pelo cenário da COVID-19, é necessário conhecer a realidade anterior a esse período específico. Nesse sentido, torna-se essencial obter algumas informações sobre os docentes com formação em EMI na UEPG, como, por exemplo, se logo após terminar o curso tiveram a intenção de ministrar disciplinas ou partes delas em inglês, se antes da pandemia haviam ministrado alguma disciplina em EMI na graduação e na pós-graduação, se sim, quais foram os desafios, se não, quais foram as razões.

No gráfico a seguir (Gráfico 9) são apresentados os dados referentes à intenção de lecionar em EMI. A pergunta feita para obtenção dessa informação foi: logo que você terminou o curso, você já teve a intenção de dar aulas em EMI?

GRÁFICO 9 – Intenção de ministrar disciplinas em EMI



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

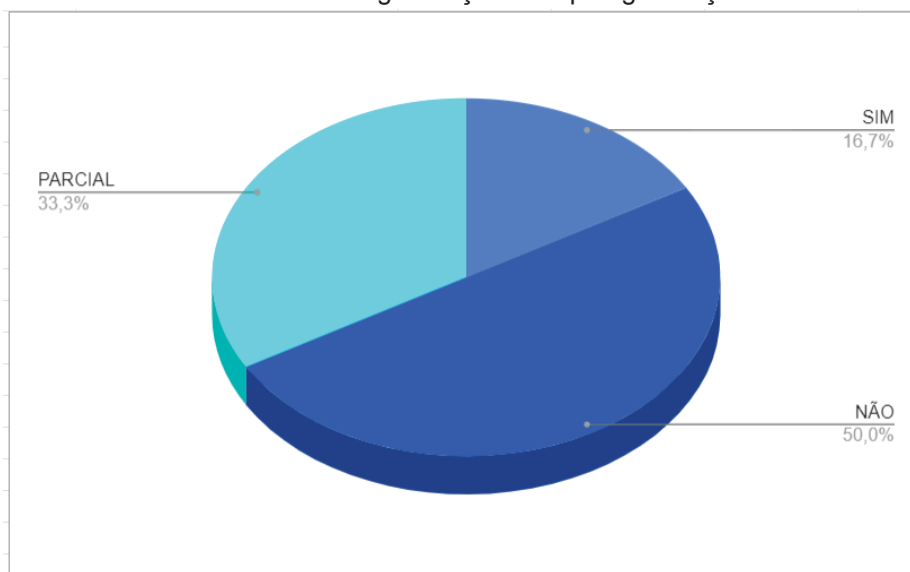
Praticamente todos os professores tiveram a intenção de ministrar disciplinas em inglês após o curso, mas com algumas ressalvas. Um professor disse

que durante o curso já fazia os seminários em língua inglesa; e outro informou que tinha a intenção, mas mais para a frente, pois queria estar mais preparado, aperfeiçoando a língua e participando de mais cursos sobre estratégias didático-pedagógicas. Quatro professores afirmaram que tinham o propósito de implementar o EMI em suas aulas ou parte delas, e um deles contou que durante o curso começou a desenvolver algumas estratégias com o grupo de pesquisa, na leitura de artigos e apresentações de seminários em inglês, com a intenção de ir testando e adaptando algumas técnicas, mesmo que em um formato misto, ou seja, nas duas línguas. Um dos professores, o P5, fez um comentário importante referente à motivação e à autoconfiança que sentiu logo após o curso, mas que embora pudesse fazer posteriormente, provavelmente seria mais difícil. Podemos concluir que um centro de suporte permanente aos professores, com oferta de cursos de formação contínua, espaço para discussões para troca de experiências, entre outras atividades relacionadas ao EMI, pode ajudar a resolver essas limitações.

Sim, acho que é natural. Logo que você termina um curso, você tá..., o fogo ainda está mais aceso. Então, você quer aproveitar o embalo e... deixa eu botar tudo isso logo em prática, agora que está tudo recente, na tua formação, na tua cabeça. Eu pensei, mas por várias razões acabei não aproveitando o momento. Não quer dizer que não possa ser feito agora, mas vai ser mais difícil do que se tivesse feito lá atrás. Teria sido mais fácil se tivesse aproveitado aquele momento. (P5)

No gráfico a seguir (Gráfico 10), são apresentados dados referentes à adoção do EMI em suas aulas. Foram feitas duas perguntas: 1) Você já ministrou alguma disciplina através do EMI em cursos de graduação antes da pandemia de Covid-19 no formato presencial?; 2) E na pós-graduação?

GRÁFICO 10 – Ensino na graduação e na pós-graduação em EMI



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Como as respostas sobre disciplinas na graduação e na pós-graduação foram as mesmas, elas foram dispostas no mesmo gráfico. Dezesesseis vírgula sete por cento ministraram disciplinas em EMI, ou seja, um professor apenas. Cinquenta por cento não ministraram disciplinas em EMI antes da pandemia, totalizando três professores, e 33,3%, dois professores, desenvolveram algumas atividades em EMI.

Para facilitar ao leitor a visualização sobre a oferta total ou parcial de disciplinas em EMI antes da pandemia de COVID-19, os dados foram organizados no quadro a seguir (Quadro 19). Nele, são apresentados os tipos de atividades desenvolvidas e algumas características das turmas. Dados que possam levar à identificação dos participantes, com nome das disciplinas ou cursos, não serão apresentados.

QUADRO 19 – Atividades desenvolvidas em EMI na graduação e pós-graduação antes da pandemia de COVID-19

Participantes	Ministrou disciplina em EMI antes da pandemia?	Tipo de atividades e características	Média de alunos por turma na graduação e pós-graduação
P1	Não	—	—
P2	Parcialmente	Algumas experiências isoladas dentro de disciplina, com o grupo de pesquisa de laboratório. Encontros quinzenais para discussão de artigos científicos e de resultados de projetos, uso de	Graduação: Turmas de 30 a 60 alunos nos presenciais divididos em grupos de 10 a 12 alunos nas aulas práticas de laboratório

		slides e apresentações dos alunos em inglês. Logo veio a pandemia.	Pós-graduação: 6 a 8 alunos via remota
P3	Não	—	—
P4	Sim	Algumas atividades dentro da disciplina Seminários como leitura e discussão de artigos em inglês na graduação, como disciplina optativa. Na pós-graduação as aulas também eram em inglês.	Graduação e Pós-graduação: 12 alunos
P5	Não	—	—
P6	Parcialmente	Desenvolveu algumas metodologias com 2 aulas em cada curso de graduação. Na pós-graduação, fez uma aula introdutória, e pediu para fazerem uma atividade escrita e palavras-chave em inglês, mas teve resistência dos alunos e veio a pandemia, então não fez mais.	Graduação: 10 alunos Pós-graduação: 3 alunos

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

A análise das respostas indica que alguns professores enfrentam dificuldades na adoção do EMI, devido tanto à resistência dos alunos quanto à falta de segurança e preparo dos próprios professores. Adicionalmente, o fato de que os três professores que implementaram atividades em inglês terem realizado o curso um pouco antes da pandemia contribuiu para a interrupção dessas atividades.

Um ponto relevante é que todos os três professores aplicaram estratégias pedagógicas de EMI tanto na graduação quanto na pós-graduação, apesar de o EMI ser frequentemente mais associado à pós-graduação devido à necessidade de maior proficiência na língua. No entanto, é importante observar que, mesmo em cursos de pós-graduação, pode haver alunos com níveis de proficiência variados, dependendo do curso específico. Essa variação de níveis de proficiência pode ser atribuída ao fato de que alunos de cursos mais concorridos, como Medicina, Direito, Agronomia e Odontologia, vêm frequentemente de escolas privadas e, portanto, têm um nível de inglês mais elevado ao entrar na universidade. Em contraste, alunos provenientes de escolas públicas podem chegar à universidade com um nível de proficiência em inglês mais baixo.

A fim de compreender como as práticas pedagógicas se desenvolveram no contexto anterior ao surgimento da pandemia, foram feitos mais dois questionamentos: 1) Se você optou por ministrar disciplinas em EMI antes da pandemia de COVID-19, quais foram os desafios enfrentados? (Quadro 20); e 2) Se não, quais foram as razões? (Quadro 21).

QUADRO 20 – Desafios enfrentados para ministrar disciplinas em EMI

Participantes	Desafios enfrentados ao ministrar disciplinas em EMI
P2	Ah, a heterogeneidade dos estudantes em sala de aula, eu acho que esse é o grande desafio. O nível muito diferente dos alunos, porque assim, uma coisa é você trabalhar, trabalhar com heterogeneidade, mas se todo mundo entende o que está sendo dito. Então, às vezes não consegue se expressar, mas tá conseguindo entender, né, o slide, consegue entender o texto, né, mas quando não tem nenhuma noção, é muito difícil. E turmas grandes, né? Então você tem turmas muito grandes, muito heterogêneas, então eu acho que isso é um grande desafio. [...] E a gente vê essa heterogeneidade também na pós-graduação, por incrível que pareça. Então claro, na pós-graduação, eles já tem um pouco mais de nível de leitura pelo menos, mas aí na hora de falar, bloqueia completamente e gera ansiedade, né? A gente já tem uns estudantes tão ansiosos, né? É claro, né, estratégia de você nunca usar isso num momento de avaliação. Pensar, né? Então tem que ser sempre de uma forma já um pouco mais descontraída em um trabalho em grupo. Mas ainda assim, é... eu acho que o grande desafio é, e que me desestimula um pouco, é essa questão da heterogeneidade e a resistência que os alunos têm. Então assim, a gente já tem que superar a nossa própria resistência e, além disso, ainda tem que auxiliar eles a quebrar a própria resistência.
P4	Bom, os desafios, na verdade, eu acho que talvez ele vai muito ainda na insegurança que a gente tem, né? Talvez não ter um domínio correto de algumas coisas. É aquela história, né? Eu me lembro até num dos cursos, [...] não me lembro qual deles. Eu acho que foi o próprio [instrutor] que comentou que ele não tem, obviamente, a mesma capacidade de argumentação num idioma que não é da sua própria língua mãe, entendeu? Então, às vezes, quando você está num idioma que você tem mais confiança, mais segurança, a tua capacidade argumentativa, ela é maior, né? E os alunos, obviamente, eles têm essa insegurança também de não dominar e tudo mais, porque eles estão muito habituados à aula de inglês e não a aula em inglês, né? Então talvez eles não conseguem saber muito essa distinção. Acho que é isso.
P6	Se eu tivesse que resumir, basicamente é um pouco da resistência dos alunos e realmente essa adaptação da gente ir para a forma EMI. Tentar tirar um pouco aquela, aquela coisa da [aula] mais tradicional, né, da aula de português.[...] O que era uma barreira era realmente assim, como estruturar, como tentar estruturar do melhor modo possível uma aula para ter atenção e desenvolver a dinâmica [mais centrada no aluno], né, da aula? Então isso até hoje para mim é um desafio. E como fazer nessa dinâmica e tentar puxar esses interesses, essas discussões.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Os professores P2, P4 e P6, que ministraram disciplinas em sua totalidade ou parcialmente em EMI antes da pandemia de COVID-19, enfrentaram desafios linguísticos, pedagógicos e emocionais.

O professor P2 descreve vários desafios enfrentados ao ministrar disciplinas em inglês em turmas grandes e heterogêneas antes da pandemia. Os principais pontos que ele aborda são a heterogeneidade, o tamanho das turmas, a ansiedade, a produção e compreensão oral e os aspectos didáticos. O professor P2 enfrenta dificuldades devido às diferenças significativas nos níveis de proficiência dos alunos. Em turmas grandes (como as de graduação com 30 a 60 alunos), é mais difícil ainda atender às necessidades variadas dos estudantes e garantir que todos compreendam o conteúdo apresentado, tanto oralmente quanto nos slides, especialmente quando não conseguem se expressar com fluência.

Ah, a heterogeneidade dos estudantes em sala de aula, eu acho que esse é o grande desafio. O nível muito diferente dos alunos, porque assim, uma coisa é você trabalhar, trabalhar com heterogeneidade, mas se todo mundo entende o que está sendo dito. Então, às vezes não consegue se expressar, mas tá conseguindo entender, né, o slide, consegue entender o texto, né, mas quando não tem nenhuma noção, é muito difícil. E turmas grandes, né? Então você tem turmas muito grandes, muito heterogêneas, então eu acho que isso é um grande desafio. (P2)

O professor P2 cita que, mesmo nos cursos de pós-graduação, embora os alunos tenham um nível mais elevado de proficiência (pelo menos na leitura), existe certo grau de heterogeneidade linguística. Segundo esse mesmo professor, a ansiedade é um grande problema, especialmente para aqueles que precisam falar em uma língua que não é a sua. A ansiedade pode aumentar como resultado da insegurança sobre a fluência, o que afeta negativamente a produção oral dos alunos.

[...] eles [alunos de pós] já tem um pouco mais de nível de leitura pelo menos, mas aí na hora de falar, bloqueia completamente e gera ansiedade, né? A gente já tem uns estudantes tão ansiosos, né? (P2)

Para reduzir essa ansiedade e tornar o ambiente mais descontraído, o professor sugere trabalhos em grupos, com atividades centradas no aluno, por meio de metodologias ativas. Dessa forma, ele pode ajudar os alunos a se sentirem mais confortáveis e a se envolverem mais efetivamente com o aprendizado. Por último, além de enfrentar a resistência pessoal dele mesmo, o professor precisa ajudar os

alunos a superar sua própria resistência ao uso do inglês, o que pode ser um desafio adicional.

Então tem que ser sempre de uma forma já um pouco mais descontraída em um trabalho em grupo. Mas ainda assim, é... eu acho que o grande desafio é, e que me desestimula um pouco, é essa questão da heterogeneidade e a resistência que os alunos têm. Então assim, a gente já tem que superar a nossa própria resistência e, além disso, ainda tem que auxiliar eles a quebrar a própria resistência. (P2)

O professor P4 abordou uma questão bastante relevante, especialmente no contexto de ensino de conteúdo em língua inglesa. Um dos maiores desafios é a insegurança por conta do domínio da língua. Isso pode ser um empecilho no desenvolvimento da capacidade argumentativa, especialmente quando usamos uma língua estrangeira, ou seja, a capacidade argumentativa é maior na língua materna. Essa insegurança está relacionada não apenas ao conhecimento de gramática ou de vocabulário específico da disciplina em questão, mas também à prática e à familiaridade com o uso da língua em diferentes contextos.

Bom... os desafios, na verdade, eu acho que talvez ele vai muito ainda na insegurança que a gente tem, né? Talvez não ter um domínio correto de algumas coisas. É aquela história, né? Eu me lembro até num dos cursos, [...] não me lembro qual deles. Eu acho que foi o próprio [instrutor] que comentou que ele não tem, obviamente, a mesma capacidade de argumentação num idioma que não é da sua própria língua mãe, entendeu? Então, às vezes, quando você está num idioma que você tem mais confiança, mais segurança, a tua capacidade argumentativa, ela é maior, né? (P4)

O professor P4 observou que os alunos não têm consciência da diferença entre uma aula “de” inglês e uma aula “em” inglês. Os alunos estão acostumados a aprender a língua com regras e vocabulário, mas pouco praticam o idioma de forma natural em situações reais de uso, como discussões sobre um assunto. Dessa forma, isso pode se tornar mais desafiador para os alunos quando estes precisarem argumentar em língua inglesa.

E os alunos, obviamente, eles têm essa insegurança também de não dominar e tudo mais, porque eles estão muito habituados à aula de inglês e não a aula em inglês, né? Então talvez eles não conseguem saber muito essa distinção. (P4)

O professor P6 enfatizou que o maior desafio que encontrou foi a resistência dos alunos em processos de mudança de abordagem, especialmente quando se trata de uma abordagem mais tradicional de uma aula expositiva, que os alunos estão acostumados, para uma abordagem mais ativa e dinâmica centrada no discente, como no EMI.

Se eu tivesse que resumir, basicamente é um pouco da resistência dos alunos e realmente essa adaptação da gente ir para a forma EMI. Tentar tirar um pouco aquela, aquela coisa da [aula] mais tradicional, né, da aula de português. (P6)

O principal desafio para o professor P6 parece ser como montar e planejar uma aula para manter a atenção e o interesse dos alunos, criando assim um ambiente de ensino/aprendizagem participativo e interativo. Esse equilíbrio entre inovação pedagógica e a adaptação dos alunos é um desafio contínuo, principalmente ao tentar estimular discussões e envolver os alunos em um novo formato de ensino.

O que era uma barreira era realmente assim, como estruturar, como tentar estruturar do melhor modo possível uma aula para ter atenção e desenvolver a dinâmica, né, da aula? Então isso até hoje para mim é um desafio. E como fazer nessa dinâmica e tentar puxar esses interesses, essas discussões. (P6)

Os desafios apresentados pelos professores P2, P4 e P6 revelam aspectos críticos do ensino de disciplinas em inglês como meio de instrução, o EMI, especialmente em contextos nos quais os estudantes têm níveis variados de proficiência linguística e estão acostumados a métodos de ensino tradicionais. Esses desafios incluem a heterogeneidade linguística, o tamanho das turmas, a ansiedade dos alunos ao se expressar em uma língua estrangeira, a dificuldade argumentativa em outra língua que não a sua materna e a resistência dos alunos a novas abordagens pedagógicas.

Esses desafios refletem a necessidade de adaptação e inovação nas práticas pedagógicas dos professores de EMI, além de estratégias que levem em conta tanto o nível de proficiência linguística quanto o conforto emocional dos alunos em sala de aula, levando-os a se engajarem em um processo de aprendizagem mais interativo e participativo.

Os outros três professores não ministraram disciplinas em EMI antes da pandemia. O quadro abaixo (Quadro 21) mostra as razões desses professores em resposta à pergunta: se você optou por não ministrar disciplinas em EMI antes da pandemia de COVID-19, quais foram as razões?

QUADRO 21 – Razões para não ministrar disciplinas em EMI antes da pandemia

Participantes	Razões para não ministrar disciplinas em EMI
P1	Fiz o curso de formação em EMI em novembro de 2019 e logo que as aulas iniciaram, começou a pandemia.
P3	A principal delas foi a dificuldade, assim, da própria compreensão desse processo, no nível do programa, da compreensão de quais os benefícios que o processo traria. O fato da gente não ter no curso uma dinâmica de internacionalização muito clara, né? Agora pretendemos começar um debate nesse sentido.
P5	Basicamente, as razões seriam: um pouco falta de tempo, porque, apesar de não estar na pós-graduação, na graduação eu tenho uma carga horária relativamente alta. Teve semestre que eu estava com 19 horas de aulas semanais e agora neste semestre está um pouquinho mais tranquilo. To com 13. Eu acho que como, talvez não tenha colocado isso em prática naquele momento, já era começo de semestre, já estava com as aulas, as atividades mais ou menos definidas, programadas. Talvez se tivesse sido no final de ano, novembro, dezembro, teria ainda dado tempo de organizar para começar alguma coisa em fevereiro ou março. Mas também não posso botar isso como desculpa nisso aí não. Talvez um pouco de acomodação, para ser bem sincero. Talvez isso tenha colaborado para não ter colocado em prática naquele momento.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Os professores P1, P3 e P5 não ministraram disciplinas em inglês como meio de instrução (EMI) antes da pandemia de COVID-19 devido a diversos fatores, como o início da pandemia, a falta de clareza no objetivo para implementar o EMI e a falta de tempo por ter uma carga horária muito alta na graduação.

O professor P1 mencionou que havia feito o curso de formação em EMI em novembro de 2019, e já estava no final das atividades do calendário acadêmico. As aulas iniciaram em março de 2020 e, na segunda semana desse mesmo mês, a universidade foi fechada.

O professor P3 destacou a falta de uma compreensão clara, em nível de programa, sobre os benefícios que o EMI traria para a disciplina e para a universidade, além da ausência de uma estratégia de internacionalização clara ou de políticas públicas. O professor comentou que

[A] principal delas foi a dificuldade, assim, da própria compreensão desse processo, no nível do programa, da compreensão de quais os benefícios

que o processo traria. O fato da gente não ter no curso uma dinâmica de internacionalização muito clara, né? Agora pretendemos começar um debate nesse sentido. (P3)

Esse relato mostra uma realidade comum em muitos programas acadêmicos, em que o processo de internacionalização ainda está em desenvolvimento e faltam informações claras que justifiquem a implementação do EMI na instituição de ensino. O professor destacou a importância de debater os benefícios que o EMI pode trazer para os esforços de internacionalização das universidades, além de ter ressaltado, em uma resposta anterior, sobre as exigências de órgãos de pesquisa como a Capes e o CNPq. Esse debate precisará ser aprofundado, promovendo diálogos sobre as vantagens da internacionalização em casa, tendo o EMI como uma das estratégias

O professor P5 apontou que não ministra aulas nos programas de pós-graduação, mas estava com uma carga horária alta na graduação, com 19 horas-aulas semanais, o que dificultou o planejamento para iniciar disciplinas em EMI.

Basicamente, as razões seriam: um pouco falta de tempo, porque, apesar de não estar na pós-graduação, na graduação eu tenho uma carga horária relativamente alta. Teve semestre que eu estava com 19 horas de aulas semanais e agora neste semestre está um pouquinho mais tranquilo. To com 13. (P5)

Além dessa dificuldade, mencionou, de forma autocrítica, que houve certa acomodação de sua parte, e como o semestre já havia começado, estava tudo organizado.

Eu acho que como, talvez não tenha colocado isso em prática naquele momento, já era começo de semestre, já estava com as aulas, as atividades mais ou menos definidas, programadas. Talvez se tivesse sido no final de ano, novembro, dezembro, teria ainda dado tempo de organizar para começar alguma coisa em fevereiro ou março. Mas também não posso botar isso como desculpa nisso aí não. Talvez um pouco de acomodação, para ser bem sincero. Talvez isso tenha colaborado para não ter colocado em prática naquele momento. (P5)

Interessante lembrar que esse professor não escolheu fazer o curso. Ele foi aquele que lá no início da entrevista disse “ter caído de paraquedas” que, e no começo do curso, informou que estava lá para se convencer da aplicabilidade do EMI. Esse relato nos mostra que mesmo que não tenha ofertado disciplinas em

línguas inglesa, seu questionamento “caiu por terra”, tendo que concordar com a viabilidade do programa. Inclusive, quando comentou sobre a metodologia aplicada pelo instrutor no curso, comentou que esse aspecto foi “a cereja do bolo”. Mais uma vez, relatos como esse nos fazem acreditar que estamos no caminho certo.

4.4.2 EMI durante a pandemia de COVID-19

A partir da análise dos discursos dos professores apresentada, temos um panorama, apesar de não tão aprofundado, de como o EMI, uma das ações de “internacionalização em casa, era realizado antes da pandemia de COVID-19. Na UEPG, o EMI ainda está a passos lentos, mas com uma projeção de crescimento para os próximos anos, que certamente contribuirão para elevar a qualidade das atividades de internacionalização da universidade, preparando alunos mais capacitados para o mercado de trabalho cada vez mais globalizado e exigente em termos de competências diversas (Knight, 2005) e assim, formar cidadãos que possam contribuir para uma sociedade mais justa.

Como citado anteriormente, a pandemia de COVID-19 teve um impacto profundo na educação superior, afetando de maneira distinta as instituições privadas e públicas, sendo estas últimas o foco desta pesquisa. As transformações advindas desse impacto, ainda que de forma implícita, têm contribuído para a (re)configuração das (novas) relações educacionais. Assim, as instituições de ensino superior se viram forçadas a desenvolver alternativas para dar continuidade ao processo de ensino/aprendizagem, e uma das estratégias potencializadas nesse período foi a modalidade Ensino Remoto Emergencial (Santos; Reis, 2020).

Segundo Arruda (2020), os processos de ensino-aprendizagem nessa modalidade são compreendidos como uma tática de continuidade das atividades por meio de utilização de diferenciados ambientes e plataformas digitais para situações de crise. Vários recursos foram oferecidos pelas tecnologias digitais da comunicação e informação (TIDCs) para auxiliar na construção de conhecimentos nessa modalidade: ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), vídeos, *links*, encontros síncronos subsidiados por plataformas, *podcasts*, entre outros (Santos; Reis, 2020).

Mas será que todos estavam preparados para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos que o vírus gerou? Certamente que não, e isso provocou uma série de desafios em toda a sociedade e, consequentemente, nos

agentes envolvidos no contexto educacional, como professores, alunos e servidores administrativos, afetados emocionalmente. Para compreendermos como essas transformações atingiram a comunidade acadêmica no que diz respeito à nova modalidade do ensino remoto e, ao mesmo tempo a oferta (ou não) de disciplinas através do inglês como meio de instrução, foram feitas duas perguntas: 1) Você ofertou disciplinas em EMI durante a pandemia? Se sim, quais foram os principais desafios? (Quadro 22); 2) Se você não ofertou disciplinas em EMI, a pandemia teve influência direta ou indireta na sua decisão? Quais foram as maiores dificuldades?

QUADRO 22 – Desafios na oferta de disciplinas em EMI durante a pandemia de COVID-19

Participantes	Desafios na oferta de disciplinas em EMI na pandemia
P2	Durante a pandemia foi dentro do grupo de pesquisa e dentro das disciplinas, a gente teve alguma participação na disciplina de seminários da pós-graduação. Para a graduação, eu não apliquei EMI durante a pandemia. Durante a pandemia, a gente manteve isso [no grupo de pesquisa] de forma remota e aí foi semanalmente. Foi muito legal, então era sempre discutido artigos científicos. E aí, o que a gente começou a fazer foi a parte inicial, o título, a apresentação do trabalho, o resumo inicial, que não podia ser o resumo que já estava escrito, eram feitos em inglês e daí depois eles apresentavam, mesmo em português. Aí foi bacana, porque no EAIC, o primeiro ano que teve também aquela sessão de apresentação em inglês, uma das minhas alunas apresentou o trabalho dela em inglês. Então, assim, a gente vê de modo geral que alguns curtem e respondem, mas outros ainda se sentem bem constrangidos, porque tem muitas diferenças de nível aí né. E às vezes são essas diferenças de nível que acaba a gente recuando um pouco para não deixar ninguém constrangido. Às vezes, né, ou desconfortável em sala de aula, então hoje para mim, o grande desafio que eu tenho para trabalhar com EMI é isso, como eu posso trabalhar com os alunos com níveis tão diferentes, sem causar constrangimento ou prejuízo para aqueles que estão num nível um pouco abaixo do inglês. E eu não tenho essa resposta.
P4	Então... eu tentei, dentro das possibilidades, pegar aquilo que nós fazíamos no modelo presencial e colocar no modelo remoto. Porque eu particularmente sou meio contra aula expositiva. Não, não sou contra aula expositiva. Deixa eu me fazer entender melhor: eu sou contra aulas expositivas longas. Pra mim, o máximo que eu dou de uma aula expositiva, são 20 minutos e o restante é discussão em cima da temática abordada. Eu quebrava a sala em grupos aleatórios e aí a gente ia trabalhando em grupo. Eu ia entrando em grupo do mesmo jeito que acontecia na sala, no ensino presencial, onde a pessoa vai circulando nos grupos. Como é que tá? Eu ia entrando e andando, isso. E eu consegui fazer isso dessa maneira, assim, então eu acho assim que tentei ajustar dentro do ensino remoto, mas eu imagino que, talvez, no ensino remoto, as maiores dificuldades que a gente tem é garantir a atenção do aluno dentro daquilo que se está sendo colocado. Como eu tentei superar isso? Fazendo aulas curtas, obrigando que eles ficassem com as câmeras abertas, que aí ele não tem como estar, sei lá, fazendo outra coisa ao mesmo tempo, como normalmente faz, né? É aí ele tem que ficar atento, né? E também colocando atividades com os grupos para que eles possam estar trabalhando. E aí eu ia entrando nesses grupos, ia discutindo, e coisas dessa forma, entendeu? Colocava atividades que eles tinham que fazer e depois eles tinham que apresentar isso no grupo [maior], mais ou menos como era feito. Depois que os grupos discutiam, mandavam as respostas via Google Forms pra

	mim, né? Eu tinha isso registrado e aí a gente voltava, todo mundo pra aula principal, aí eu pegava um membro do grupo e falava fulano: o que você escreveu na tua resposta?
P6	Basicamente não, só algumas metodologias em português. Porque nossa... os alunos, eles estavam muito resistentes. Eu trabalhava com artigo [em inglês] e daí eles tinham que trabalhar em cima dos dados do artigo e o artigo às vezes estava em inglês. [Nas aulas de português] o maior desafio foi vencer realmente o cansaço daquele momento on-line, daquela aula on-line. Isso nesse ponto, eu fui muito crítico, assim, sou muito crítico da aula on-line. [...] Nas aulas síncronas, o que eu notei, por exemplo, que eu achei ruim, é que o vídeo [câmera] estava fechado, tudo ali, parecia que os alunos, eles não queriam a reflexão.[...] Dar uma aula com vários alunos, eu não achei que seja válido, o on-line. Ter o on-line como um repasse de informação, alguma coisa, tirar dúvida, criar um canal ali para realmente atingir os alunos num momento, né, que eu precise repor uma aula e tal. Agora, é... realmente trabalhar, reflexão, discussão on-line, eu não fiquei a favor.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

O professor P2 não ofertou nenhuma disciplina em EMI na graduação durante a pandemia, mas desenvolveu algumas atividades em inglês na disciplina Seminários e nos grupos de estudos da pós-graduação. As atividades incluíam estratégias de leitura e discussões de artigos científicos, incluindo a leitura do título, do resumo e, posteriormente, a escrita de um resumo diferente ao do artigo, bem como apresentação oral e discussões em inglês. Conforme a necessidade, ele permitia que os alunos apresentassem em português. O professor comentou que uma das alunas fez uma apresentação em inglês de resultados de pesquisa em um evento da sua universidade.

Em relação aos desafios, o professor apontou que apesar de alguns alunos participarem nas interações nas aulas, outros se sentiam bastante constrangidos em falar em outra língua. Ele acredita que isso se deve à heterogeneidade de níveis de proficiência da turma, o que faz com que o professor recue um pouco e permita que os alunos falem em português para não constrangê-los e, conseqüentemente, desmotivá-los.

[...] a gente vê de modo geral que alguns curtem e respondem, mas outros ainda se sentem bem constrangidos, porque tem muitas diferenças de nível aí né. E às vezes são essas diferenças de nível que acaba a gente recuando um pouco para não deixar ninguém constrangido. [...]. Então hoje para mim, o grande desafio que eu tenho para trabalhar com EMI é isso, como eu posso trabalhar com os alunos com níveis tão diferentes, sem causar constrangimento ou prejuízo para aqueles que estão num nível um pouco abaixo do inglês. E eu não tenho essa resposta. (P2)

Um ponto interessante é que o professor abrangeu duas questões relevantes, que têm sido objeto de discussões: o papel do professor em como trabalhar o aspecto emocional dos alunos e o uso do primeiro idioma e práticas de translinguagem no EMI.

Lasagabaster (2022) questiona se os professores do EMI deveriam permitir a utilização da L1 dos alunos nas suas aulas, ou se deveria prevalecer uma abordagem exclusivamente em língua inglesa. O autor observa que embora se acredite que o inglês seja o idioma predominante para a instrução no EMI, a realidade mostra que as práticas monolíngues são extremamente raras e que a translinguagem entre professores e alunos acontece frequentemente, tanto dentro como fora da sala de aula.

Alguns pesquisadores são bastante críticos à abordagem monolíngue e à consequente posição privilegiada dada ao inglês (Lasagabaster, 2022), por isso sugerem que essa abordagem deve ser corrigida em contextos universitários, já que as práticas rígidas somente em inglês correm o risco de prejudicar o aprendizado dos alunos do EMI. Por outro lado, outros pesquisadores concordam em adotar uma política linguística flexível, que permite a translinguagem, como tem feito o professor (P2) em suas aulas, ao permitir que os alunos usem a translinguagem de forma mais flexível, de modo que não prejudique seu aprendizado.

O professor P4 é o que tem mais experiência com o EMI, ministrando disciplinas total ou parcialmente em língua inglesa desde bem antes da pandemia. Ele relatou que tentou transportar as mesmas estratégias do ensino presencial para o remoto, fazendo as adaptações necessárias à nova modalidade. O professor mencionou que fazia aulas expositivas curtas de no máximo 20 minutos e, em seguida, passava para atividades de discussão dividindo os alunos em salas virtuais. Ele entrava nas salas e acompanhava as discussões e, após, todos retornavam às discussões na sala principal. Assim, garantia a participação dos alunos.

Então... eu tentei, dentro das possibilidades, pegar aquilo que nós fazíamos no modelo presencial e colocar no modelo remoto. Porque eu particularmente sou meio contra aula expositiva. Não, não sou contra aula expositiva. Deixa eu me fazer entender melhor: eu sou contra aulas expositivas longas. Para mim, o máximo que eu dou de uma aula expositiva, são 20 minutos e o restante é discussão em cima da temática abordada. Eu quebrava a sala em grupos aleatórios e aí a gente ia trabalhando em grupo. Eu ia entrando em grupo do mesmo jeito que

acontecia na sala, no ensino presencial, onde a pessoa vai circulando nos grupos. Como é que tá? Eu ia entrando e andando, isso. (P4)

O professor comentou que o maior desafio é manter a atenção dos alunos, difícil no presencial, e mais ainda no modo remoto. O professor utilizou estratégias para manter a atenção e garantir a participação dos alunos. No entanto, as atividades citadas mostram que tanto ele quanto os alunos estão familiarizados com o ambiente digital e suas ferramentas.

eu imagino que, talvez, no ensino remoto, as maiores dificuldades que a gente tem é garantir a atenção do aluno dentro daquilo que se que está sendo colocado. [...] Como eu tentei superar isso? Fazendo aulas curtas, obrigando que eles ficassem com as câmeras abertas, que aí ele não tem como estar, sei lá, fazendo outra coisa ao mesmo tempo, como normalmente faz, né? É aí ele tem que ficar atento, né? (P4)

As aulas no ensino remoto emergencial também afetaram as práticas pedagógicas do professor P6, que mesmo não ministrando aulas em EMI, tentou aplicar nas aulas algumas estratégias aprendidas no curso, com leitura de artigos em inglês e discussões em português, porém sem sucesso. Um dos fatores foi a extrema resistência dos alunos, que não queriam nem ler os artigos na língua inglesa. Esse professor havia comentado anteriormente que os alunos utilizavam o Google Tradutor para fazer as atividades.

Basicamente não, só algumas metodologias em português. Porque nossa... os alunos, eles estavam muito resistentes. Eu trabalhava com artigo [em inglês] e daí eles tinham que trabalhar em cima dos dados do artigo e o artigo às vezes estava em inglês. (P6)

A resistência por parte de muitos professores, alunos, gestores administrativos e responsáveis pela elaboração das políticas linguísticas é um dos grandes obstáculos a serem enfrentados, o que tem prejudicado a implementação do EMI nas universidades. Segundo Dafouz e Smit (2020), os agentes precisam compreender necessariamente o valor do EMI para a universidade e estar preparados para se adaptar às mudanças educacionais necessárias. Mas para que isso aconteça, é urgente a necessidade de debates para desmistificar concepções ultrapassadas e favorecer o diálogo entre a teoria e a prática. Só assim será possível (re)pensar em novas formas de ensinar e aprender e permitir a construção colaborativa do conhecimento.

Outro desafio citado pelo professor P6 foi como vencer as barreiras emocionais ao se deparar com um contexto totalmente novo e caótico, gerado pela pandemia. Professores cansados, alunos cansados e resistentes em abrir suas câmeras e participar das aulas. Vejam a fala do professor sobre esse aspecto:

[Nas aulas de português] o maior desafio foi vencer realmente o cansaço daquele momento on-line, daquela aula on-line. Isso nesse ponto, eu fui muito crítico, assim, sou muito crítico da aula on-line. [...] Nas aulas síncronas, o que eu notei, por exemplo, que eu achei ruim, é que o vídeo [câmera] estava fechado, tudo ali, parecia que os alunos, eles não queriam a reflexão.[...] Dar uma aula com vários alunos, eu não achei que seja válido, o on-line. Ter o on-line como um repasse de informação, alguma coisa, tirar dúvida, criar um canal ali para realmente atingir os alunos num momento, né, que eu precise repor uma aula e tal. Agora, é... realmente trabalhar, reflexão, discussão on-line, eu não fiquei a favor. (P6)

Na sequência, o Quadro 23 contém as falas dos professores que ministraram aulas durante a pandemia de COVID-19 e as limitações e possibilidades de construção do conhecimento.

QUADRO 23 – Influência da pandemia de COVID-19 para a não oferta de disciplinas em EMI

Participantes	Se você não ofertou disciplinas em EMI, a pandemia teve influência direta ou indireta na sua decisão? Quais foram as maiores dificuldades?
P1	Então, eu não ofertei... Acho que os desafios maiores aí que impactaram tudo isso foi exatamente esse processo de adaptação que começou com o isolamento que acho que causou assim uma influência, né? Impactou, no fundo, a formação, a vida não só dos professores, né, principalmente dos alunos. Então acho que ninguém estava preparado para isso. E no curso de "XX", que é um curso assim que começa com 70 e termina com muito poucos, então a gente já tem, assim, uma evasão muito grande. E acho que a preocupação maior mesmo, foi na pós-graduação. Acho que como foi um processo assim, de adaptação para todos os cursos, não importa se na pós-graduação ou na graduação, acho que todo esse cuidado de estar ali cuidando, acompanhando os alunos, eu acho que as aulas remotas teve um papel bem importante até para gente não se perder nesse processo, não perder mais alunos ainda. Mas assim acho que foi mesmo no sentido, no aspecto social, no aspecto educacional, no aspecto psicológico, da saúde mental de ambos, né, tanto professores como alunos. Então, acho que o desafio maior é colocar um desafio ainda maior de uma língua para eles, que a ideia seria, né, a gente sair dali propondo [uma disciplina em EMI]... Mas eu até trabalhei no mestrado em seguida, ali, como já tinha as próprias disciplinas, acho que propor alguma coisa nesse sentido seria, às vezes, um tiro no pé, no sentido de que eles já estavam enfrentando muitos desafios de insegurança, de medo, né? E eu percebi esse tempo... Eu fiz uma pesquisa nessa época com essa colega minha do [país] "XX" e 1000 estudantes do Brasil inteiro responderam e 500 professores do Brasil todo. E é unânime, né? Teve a questão do medo, da insegurança... Insegurança em relação ao desemprego, em relação à morte, em relação à doença, né? E o quanto isso impactou ali no dia a dia, da gente preparar aula, foi uma adaptação.

	Assim, né? Você sair do chão da sala de aula, para ficar na frente da tela. No começo, assim, eu percebi assim, quantos alunos... [...] nós estamos com esses dados aqui. Nós estamos fazendo manuscrito [...] Vou publicar em inglês agora, fazendo esse ranqueamento das representações sociais. Então assim, era unânime o medo dos professores, o medo dos alunos. Então, eu acho que colocar uma disciplina em inglês para eles naquele momento ia ser mais desafiante ainda, e poderia... a gente tentar colocar algo para ajudar e poderia ser algo que tivesse um efeito contrário por conta da circunstância, né? Que a gente estava vivendo mundialmente aí com a questão da COVID-19, né? Então foi por isso mesmo assim. Depois, enfim, agora que eu estou voltando, então não tive mesmo oportunidade ainda da gente... depois, né? A gente deixou as coisas, né? É como quem diz: agora que voltamos, há pouco tempo, no presencial. E é todo esse processo de adaptação. Mas foi mais por conta disso mesmo, por conta do contexto da pandemia.
P3	Sim, teve influência. Nós passamos a pensar na implementação de novos projetos. Tudo foi suspenso e a gente passou a trabalhar com o mínimo obrigatório. A gente não trabalhou nisso [o EMI]. A gente manteve o cumprimento das atividades mínimas. A maior dificuldade era justamente chegar a esse mínimo, né? Conseguir cumprir a carga horária mínima de cada disciplina, conseguir ter presença mínima dos estudantes nas disciplinas, né? Então essa, essa foi a maior dificuldade do período.
P5	O curso foi o primeiro contato com essa ideia. Eu não tinha uma experiência prévia.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Pelo relato do professor P1, podemos perceber que a pandemia teve um impacto profundo na decisão de não ofertar disciplinas em EMI nesse período específico. O professor mencionou que o processo de adaptação durante o isolamento foi um grande desafio, afetando professores e alunos diante da necessidade de se ajustarem a novas modalidades de ensino. A evasão, que já era alta no curso de graduação em que leciona (que começa com uma média de 70 alunos e termina com pouquíssimos), e a preocupação com o impacto na pós-graduação também influenciaram a decisão.

Além disso, o professor aponta que o isolamento e as mudanças radicais tiveram efeito no aspecto social, educacional e psicológico tanto dos professores quanto dos alunos, o que confirma a ideia de Nez, Fernandes e Woicolesco (2022), de que nem todos os países e indivíduos estavam preparados para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos que resultaram do isolamento social e do ensino remoto emergencial. Esses fatores pesaram na escolha de não ofertar disciplinas em outra língua naquele momento, pois isso poderia ser, nas palavras do professor, “um tiro no pé”, além de ser mais um desafio em meio ao cenário caótico em que todos se encontravam.

Um aspecto importante mencionado pelo professor é que a pandemia fragilizou a saúde mental de todos, atingindo profundamente as emoções, causando insegurança e medo em relação ao desemprego, em relação à morte e em relação à doença, que afetou a adaptação às aulas e ao novo modo de vida. As emoções, portanto, têm um papel significativo nas interações interpessoais em um ambiente tão complexo e delicado como o da pandemia.

De acordo com Palma (2021), é essencial expressar emoções para garantir a evolução e o equilíbrio nas relações entre as pessoas (Ekman, 2000), e como alguém reage emocionalmente diante de diversas situações pode influenciar sua interação com o ambiente. A autora se refere à concepção de Gross (2013) sobre a regulação emocional, que consiste na tentativa consciente ou automática de lidar com as emoções, visando se ajustar ao ambiente, seja para se proteger ou se defender. Essa perspectiva se aplica perfeitamente às particularidades do comportamento dos professores e alunos e ao contexto geral da universidade que faz parte deste estudo.

Nesse sentido, o participante P1 destaca que o professor, além de ele próprio estar em situação delicada, tem a sensível tarefa de não só acompanhar o processo de adaptação no ensino/aprendizagem, mas também de cuidar dos aspectos emocionais dos alunos, e o ensino remoto teve um papel fundamental nesse cuidado para o professor não se perder e não perder mais alunos. Em suma, a preocupação com a continuidade da qualidade da educação e o impacto no ensino/aprendizagem também foram cruciais para essa decisão.

A decisão do professor P3 em não ofertar disciplinas em EMI durante a pandemia esteve relacionada à dificuldade de adaptação ao novo modo de ensino, o ensino remoto emergencial, pelos desafios que essa modalidade gerou para professores e alunos. A universidade suspendeu temporariamente o calendário acadêmico e focou na implementação de novos projetos (ensino e extensão, como cursos para o uso de ferramentas digitais no ensino superior) até que as coisas se normalizassem e fosse possível retornar ao ensino presencial, o que não ocorreu. Assim, decidiu-se pelo retorno das aulas via remota, então todos se dedicaram a cumprir as atividades mínimas obrigatórias.

Sim, teve influência. Nós passamos a pensar na implementação de novos projetos. Tudo foi suspenso e a gente passou a trabalhar com o mínimo obrigatório. A gente não trabalhou nisso [o EMI]. A gente manteve o

cumprimento das atividades mínimas. A maior dificuldade era justamente chegar a esse mínimo, né? Conseguir cumprir a carga horária mínima de cada disciplina, conseguir ter presença mínima dos estudantes nas disciplinas, né? Então essa, essa foi a maior dificuldade do período. (P3)

As atividades do professor P2 remetem ao argumento de Aquino *et al.* (2020), no sentido das instituições de ensino terem de (re)pensar as estratégias a serem desenvolvidas diante das restrições impostas pela quarentena e pelo distanciamento social. Lembrando que a fala do professor P3 confirma o que Nez, Fernandes e Woicolesco (2022) falaram sobre as universidades públicas terem tido a possibilidade de parar as atividades para se preparar para a nova modalidade de ensino virtual, de modo a suprir as necessidades e resolver as dificuldades que surgiriam com ela.

O professor P5 apenas comentou que não ofertou disciplinas em línguas inglesa na pandemia porque o curso foi o primeiro contato com o EMI. Em relatos anteriores, ele comentou que fez o curso porque foi solicitado que o fizesse. Inclusive, ele contou que desafiou a ideia de que o EMI poderia dar certo, mas que, ao final do curso, estava convencido de sua aplicabilidade. Seu discurso mostra o quanto ainda temos por fazer, desde a propagação da abordagem, como cursos preparatórios iniciais e contínuos, para podermos contribuir para que os professores se conscientizem da importância do EMI como uma das ações no processo da internacionalização.

Todas as dimensões do ROAD-MAPPING estão presentes nos discursos dos professores sobre este tema, umas com maior frequência, outras com menor. **Práticas e Processos (PP)**, **Agentes (A)** e **Funções do Inglês (RO)** foram as protagonistas novamente, e **Gerenciamento da Linguagem (M)**, **Internacionalização e Globalização (ING)** e **Disciplinas Acadêmicas (AD)** também ocuparam seus espaços, mesmo com menor presença, como veremos a seguir.

As dimensões **Práticas e Processos (PP)** e **Agentes (A)** estão entrelaçadas o tempo todo no discurso dos participantes deste estudo, principalmente ao abordar as práticas pedagógicas dos professores que envolveram os alunos e o impacto que a pandemia de COVID-19 teve no processo de ensino/aprendizagem, antes e durante esse período, com tantos desafios a serem enfrentados.

Os discursos abordam práticas e processos de ensino/aprendizagem contingentes em realidades específicas do EMI. Uma antes da pandemia, com aulas presencias e a mobilidade acadêmica com viagens para outros países, principalmente nos e dos países do Norte Global. Outra realidade é a que veio com a pandemia e trouxe uma série de conflitos, que geraram mudanças, adaptações e escolhas que os professores tiveram que fazer para que todos os agentes pudessem se adaptar ao novo formato de vida e de ensino.

As dimensões **Práticas e Processos (PP)** e **Agentes (A)** se fazem presentes no relato dos professores sobre os obstáculos enfrentados antes da pandemia. Alguns decidiram ministrar disciplinas em EMI em sua totalidade ou incluir em suas aulas atividades focadas em habilidades comunicativas, como leitura de artigos, escrita de resumos, discussões em pequenos grupos, passando depois para apresentações de seminários em inglês durante as aulas e em eventos promovidos pela universidade. A dimensão **Disciplinas Acadêmicas (AD)** está sobreposta às dimensões **Práticas e Processos (PP)** e **Agentes (A)**, pois se refere às escolhas de quais disciplinas os professores pensaram ser mais apropriadas para desenvolver as atividades citadas.

Ainda abordando as dimensões **Práticas e Processos (PP)** e **Agentes (A)**, elas também aparecem no discurso de um professor que aponta algumas atividades e metodologias como ponto positivo: aulas centradas nos alunos e baseadas em metodologias ativas e atividades em grupos que tornam o ambiente mais leve, diminuindo a resistência dos alunos.

A dimensão **Funções do Inglês (RO)** se entrelaça a **Práticas e Processos (PP)** e **Agentes (A)** e está contemplada nas falas dos professores, ao relatarem alguns desafios enfrentados no período que antecede a pandemia. Esses desafios se referem à heterogeneidade de níveis de proficiência dos alunos. Isso era especialmente problemático em turmas grandes, de 30 a 60 alunos, por exemplo, pois se tornava difícil realizar atividades de interações orais e verificar a compreensão dos estudantes. Além disso, havia dificuldades nas discussões em outra língua e resistência dos alunos a novos métodos didático-pedagógicos.

Essas dimensões, **Práticas e Processos (PP)** e **Agentes (A)**, também são retratadas nos discursos dos professores que não ministraram aulas em EMI pelas seguintes razões: um professor fez o curso no final do ano e logo no início do ano

seguinte veio a pandemia. Outro professor mencionou que tinha uma carga horária muito alta e também se declarou acomodado ao não ofertar aulas em inglês. Um terceiro professor mencionou que há uma falta de clareza dos objetivos e benefícios que a adoção do EMI traria para a universidade e que há falta de estratégias de internacionalização e de políticas linguísticas, que remete ao Gerenciamento da Linguagem (M), que envolvam todos os agentes da instituição para fomentar as ações para que a internacionalização ocorra de forma eficiente, refletindo a dimensão **Internacionalização e Globalização (ING)**.

Já no contexto da pandemia de COVID-19, os discursos demonstram a preocupação com a dimensão **Práticas e Processos (PP)** e **Agentes (A)** sobre os desafios enfrentados pelos agentes envolvidos em um novo cenário, cheio de incertezas. A pandemia teve um impacto profundo na decisão de três professores para não ministrarem disciplinas em língua inglesa. A maioria dos professores considerou a dificuldade de adaptação aos novos métodos de ensino, o ensino remoto emergencial, passando repentinamente do ambiente presencial para o ambiente virtual, ao que a maioria não estava preparada. Nem alunos, nem professores. Uma das preocupações era manter os alunos interessados nas aulas, auxiliando-os no processo de adaptação à nova modalidade de ensino e a transporem dificuldades, como medos em relação ao emprego, à doença e à morte, para que não desistissem dos cursos. Esse fator teve forte influência na decisão de não ministrar aulas em EMI, pelo menos naquele momento.

A dimensão **Funções do Inglês (RO)** surge na interface com **Práticas e Processos (PP)** e **Agentes (A)**, na qual o inglês pode ser considerado como obstáculo no processo de ensino-aprendizagem, em um momento tão delicado como a pandemia. Nas palavras de um professor, a oferta em EMI poderia ser “um tiro no pé”, ao se apresentar como um desafio adicional.

4.5 DISCUSSÃO

Neste capítulo, buscamos aprofundar a análise dos resultados obtidos à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo, visando estabelecer conexões entre os dados empíricos e as teorias previamente discutidas. O estudo foi guiado por perguntas de pesquisa que procuraram entender o impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores do ensino superior da UEPG

com formação em EMI (*English-Medium Instruction*). Especificamente, foi investigado como as metodologias aprendidas nos cursos de formação em EMI influenciaram a preparação e execução das aulas no ensino remoto, bem como os fatores que levaram alguns professores capacitados a optar por não ofertar disciplinas em EMI durante a pandemia.

4.5.1 Impacto das Metodologias de Formação em EMI no Ensino Remoto

Os resultados indicam que as metodologias adquiridas nos cursos de formação em EMI tiveram um impacto significativo na adaptação dos professores ao ensino remoto, tanto em disciplinas ministradas em inglês quanto em português. Segundo o referencial teórico de Macaro (2018), a preparação adequada em metodologias centradas no aluno é crucial para o sucesso do EMI, especialmente em contextos desafiadores como o ensino remoto. Durante a pandemia, os professores que participaram dos cursos de formação relataram maior confiança e habilidade em aplicar estratégias pedagógicas que priorizam a interação e o engajamento dos alunos, mesmo em um ambiente virtual.

Isso corrobora com as observações de Dafouz e Smit (2020) sobre a importância de uma abordagem pedagógica flexível que possa ser adaptada a diferentes contextos, incluindo o ensino remoto. A formação em EMI, ao enfatizar a necessidade de metodologias interativas e colaborativas, forneceu aos professores ferramentas para superar as limitações impostas pela falta de contato presencial. No entanto, é importante destacar que, embora as metodologias tenham se mostrado eficazes, a transição para o ensino remoto não foi isenta de desafios. Muitos professores enfrentaram dificuldades técnicas e falta de suporte institucional, o que limitou a plena aplicação das metodologias aprendidas.

4.5.2 Preparação para o Ambiente Virtual

A formação dos professores, inicialmente focada no ensino presencial, pareceu mostrar-se um pouco inadequada para o novo contexto de ensino remoto emergencial. A chegada da pandemia exigiu adaptações rápidas e, embora alguns professores tenham conseguido ministrar disciplinas ou atividades em inglês, a falta de uma formação específica para o ambiente virtual foi um desafio significativo. A

adaptação dos professores para o ambiente virtual foi de maneira desigual. Aqueles que já possuíam familiaridade com tecnologias digitais e ensino *on-line* demonstraram maior facilidade em integrar as metodologias de EMI ao novo contexto de ensino remoto. Por outro lado, professores com menos experiência nesse tipo de ambiente relataram dificuldades maiores, o que reflete as observações de Finardi e Guimarães (2020) sobre a necessidade de um suporte contínuo e adaptado às necessidades individuais dos docentes.

Essa disparidade na adaptação ao ensino remoto pode ser explicada pela Teoria da Carga Cognitiva¹²⁰ (Sweller, 1988), que sugere que a carga cognitiva imposta por novas ferramentas e ambientes pode sobrecarregar os professores, especialmente quando não há tempo ou recursos suficientes para se familiarizarem com essas mudanças. A formação em EMI, apesar de sólida em termos de conteúdo metodológico, poderia ter sido complementada com módulos específicos sobre o uso de tecnologias para o ensino remoto, o que teria potencialmente reduzido a carga cognitiva e aumentado a eficácia no ambiente virtual.

4.5.3 Decisão de não ofertar disciplinas em EMI

A decisão de alguns professores de não ofertar disciplinas em EMI durante a pandemia foi influenciada por uma combinação de fatores, muitos dos quais estão alinhados com os desafios identificados por Dearden (2014) em sua pesquisa sobre a implementação do EMI em contextos em que o inglês não é a língua materna. Entre os principais motivos relatados, destaca-se a insegurança quanto à proficiência linguística em inglês e a percepção de que os alunos não estariam preparados para acompanhar as aulas em um idioma que não dominam completamente.

Além disso, a falta de suporte institucional contínuo foi frequentemente citada como uma barreira significativa. Muitos professores relataram que, durante a pandemia, a prioridade das instituições estava na manutenção das operações básicas de ensino, o que resultou em um suporte limitado para iniciativas como o EMI. Este cenário é consistente com as observações de Knight (2004) sobre a importância de um comprometimento institucional efetivo para o sucesso da

¹²⁰

Para mais informações, ver: <https://amenteemaravilhosa.com.br/teoria-da-carga-cognitiva-john-sweller/>.

internacionalização do ensino superior. Sem o apoio adequado, os professores capacitados em EMI se viram desmotivados ou incapazes de implementar as práticas aprendidas.

Outro fator relevante foi a adaptação dos alunos ao ensino remoto. Embora muitos alunos tenham demonstrado capacidade de adaptação, a transição para o EMI em um ambiente virtual foi percebida como um desafio adicional, tanto para os alunos quanto para os professores. A teoria do ROAD-MAPPING (Dafouz & Smit, 2020), que propõe a interdependência das dimensões de papel do inglês, disciplinas acadêmicas, gestão, agentes, práticas e processos, e internacionalização e glocalização, sugere que o sucesso do EMI depende de um equilíbrio entre esses elementos. No contexto da pandemia, esse equilíbrio foi perturbado, dificultando a implementação do EMI de forma eficaz.

4.5.4 Conexões com o Referencial Teórico e Implicações para a Internacionalização

Os achados deste estudo reforçam a importância das teorias de internacionalização no ensino superior, particularmente no que tange à necessidade de estratégias bem definidas e suporte institucional para a implementação de iniciativas como o EMI. A teoria de Knight (2008) sobre a internacionalização como um processo em constante evolução é especialmente relevante aqui, pois a pandemia de COVID-19 trouxe à tona novas dimensões e desafios para a internacionalização que não haviam sido considerados anteriormente.

A formação em EMI demonstrou ser uma ferramenta valiosa, mas sua eficácia depende de uma infraestrutura de apoio robusta e de uma abordagem flexível que possa ser adaptada às necessidades emergentes. A pandemia mostrou que a internacionalização não pode ser vista apenas como um conjunto de atividades ou políticas isoladas; ela deve ser integrada de forma holística e sustentada por um compromisso institucional contínuo, conforme proposto por Knight (2004).

Além disso, este estudo destaca a importância da capacitação contínua dos professores em EMI, não apenas em termos de metodologia, mas também em termos de desenvolvimento de competências digitais e de ensino remoto. A integração de módulos sobre tecnologias educacionais e estratégias para ensino

remoto em futuros programas de formação em EMI poderia ajudar a superar alguns dos desafios identificados durante a pandemia.

4.5.5 Considerações

Em suma, a discussão dos resultados deste estudo sublinha a complexidade da implementação do EMI em contextos desafiadores como o da pandemia de COVID-19. Embora a formação em EMI tenha proporcionado uma base sólida para os professores, a eficácia dessa formação foi limitada por fatores externos como a falta de suporte institucional e as barreiras tecnológicas. Os achados reforçam a necessidade de uma abordagem integrada e sustentada para a internacionalização, que leve em consideração as necessidades específicas dos docentes e discentes e esteja preparada para responder a situações emergenciais.

A pandemia trouxe à tona a resiliência e a adaptabilidade dos professores, mas também revelou lacunas significativas que precisam ser abordadas para que o EMI possa ser implementado de forma eficaz e sustentável em qualquer contexto, seja presencial ou remoto. Este estudo contribui para a literatura ao fornecer uma análise detalhada dos desafios enfrentados pelos professores de EMI durante a pandemia e ao propor recomendações para futuras pesquisas e práticas na área de internacionalização do ensino superior.

Embora os resultados indiquem uma adaptação bem-sucedida às metodologias de EMI durante a pandemia, é importante considerar que esses resultados podem ter sido influenciados por fatores contextuais específicos, como o nível de familiaridade prévia dos professores com tecnologias digitais. Além disso, as percepções dos professores podem ter sido moldadas pelo estresse e pelas pressões associadas ao ensino durante uma crise global, o que pode ter impactado suas avaliações das metodologias de EMI. Portanto, futuras pesquisas devem investigar esses fatores para fornecer uma compreensão mais abrangente da eficácia das metodologias de EMI em diferentes contextos.

4.6 APLICAÇÕES DAS DIMENSÕES DO ROAD-MAPPING

A estrutura ROAD-MAPPING de Dafouz e Smit (2020) foi fundamental para organizar e guiar esta pesquisa, servindo literalmente como um roteiro desde a interseção das unidades temáticas e dos temas às dimensões, até a análise dos dados e a apresentação dos resultados e conclusões. No capítulo 4, foram discutidos os temas emergentes das entrevistas, explorando suas interseções com as seis dimensões da estrutura ROAD-MAPPING. Os resultados de cada etapa do estudo, baseados nessas dimensões, foram apresentados de forma organizada em seções distintas. Inicialmente, foi incluída uma breve introdução com o referencial teórico sobre cada tema, seguida por quadros contendo as respostas dos professores às perguntas da entrevista, e, a análise dos temas ou das unidades temáticas agrupadas, conforme a relevância. Em seguida, no final de cada seção, as análises foram examinadas de acordo com cada dimensão identificada nos discursos dos professores. Para recapitular e condensar a recorrência das dimensões, foi elaborado um quadro (Quadro 24) com as dimensões inferidas nos discursos dos professores, relacionadas aos temas e às unidades temáticas.

QUADRO 24 – Dimensões do ROAD-MAPPING e as intersecções com os temas e as unidades temáticas

Temas	Unidades temáticas	Dimensões do ROAD-MAPPING
Competências linguísticas dos professores	Proficiência na Língua Inglesa e Habilidades de Ensino	- Agentes (A) - Funções do Inglês (RO) - Disciplinas Acadêmicas (AD) - Práticas e Processos (PP) - Internacionalização e Globalização (ING)
Formação de Professores em EMI	Motivações para ensinar em inglês e motivações para participar de curso de EMI	- Práticas e Processos (PP) - Agentes (A) - Funções do Inglês (RO) - Internacionalização e Globalização (ING) - Disciplinas Acadêmicas (AD)
	Cursos de Formação: Expectativas, metodologia, materiais e carga horária dos cursos de EMI Relevância das metodologias do curso em EMI para o ensino em língua inglesa e portuguesa	- Práticas e Processos (PP) - Agentes (A) - Funções do Inglês (RO)

	Aspectos positivos e negativos do curso de formação e o impacto no fortalecimento da segurança para ensinar em EMI	- Práticas e Processos (PP) - Agentes (A) - Funções do Inglês (RO) - Gerenciamento Linguagem (M) - Internacionalização e Glocalização (ING)
Práticas Pedagógicas antes e durante a Pandemia de COVID-19	Desafios na oferta de disciplinas em EMI antes e durante a pandemia Razões para não ministrar disciplinas em EMI antes e durante a pandemia ATIV Influência da pandemia para a não oferta de disciplinas em EMI	- Práticas e Processos (PP) - Agentes (A) - Disciplinas Acadêmicas (AD) - Funções do Inglês (RO) - Gerenciamento Linguagem (M) - Internacionalização e glocalização (ING)

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A análise mostra que, embora todas as dimensões do modelo ROAD-MAPPING apareçam nos discursos dos professores, as dimensões Práticas e Processos (PP), Agentes (A) e Funções do Inglês (RO) são as mais proeminentes. Inicialmente, o foco pretendido estava nas duas primeiras dimensões, (PP) e (A), mas, ao longo da análise, a dimensão RO se destacou consistentemente.

Essas dimensões estão profundamente entrelaçadas e são fundamentais para entender como os professores lidaram com os desafios do EMI antes e durante a pandemia. A pandemia destacou as fragilidades nas práticas pedagógicas e a necessidade de políticas institucionais mais fortes para gerenciar a linguagem e apoiar a internacionalização. O impacto psicológico e a resistência dos professores e alunos indicam que, embora o EMI possa ser uma ferramenta poderosa para a internacionalização, ele também precisa ser adaptado para contextos de crise, onde a flexibilidade e o apoio institucional são essenciais.

Para compreender de forma mais aprofundada a análise das dimensões da estrutura ROAD-MAPPING no contexto das competências linguísticas e pedagógicas dos professores em programas de EMI, é necessário considerar como essas dimensões interagem de forma complexa e interdependente, refletindo as dinâmicas multilaterais do ensino em ambientes internacionalizados.

Na estrutura ROAD-MAPPING, os Agentes (A) são descritos por Dafouz e Smit (2020) como elementos fundamentais no contexto do EMI, atuando em múltiplos níveis sociopolíticos, institucionais e hierárquicos. Nesta pesquisa, os

professores emergem como os agentes mais influentes, mesmo que estejam em níveis hierárquicos mais baixos, pois são responsáveis pela implementação direta das práticas pedagógicas em sala de aula. Essa centralidade dos professores destaca a importância de sua formação contínua e do desenvolvimento de uma percepção mais ampla sobre seu papel no processo de internacionalização.

A resistência mencionada por diversos agentes, incluindo professores, alunos e gestores, pode ser vista como uma barreira significativa para a implementação efetiva do EMI. Essa resistência pode ser influenciada por percepções negativas sobre o valor do EMI, falta de preparo adequado para mudanças educacionais, e até mesmo pelo medo de perda de identidade cultural ou acadêmica. A compreensão das razões subjacentes a essa resistência é crucial para a criação de estratégias que possam mitigar esses efeitos e facilitar uma transição mais suave para o EMI.

A dimensão Funções do Inglês (RO) envolve a consideração do inglês como língua franca (ELF), onde a proficiência no inglês não é vista como aderência a normas de falantes nativos, mas sim como uma ferramenta para comunicação eficaz. A citação do professor que menciona que "o inglês como língua franca salvou minha vida" é emblemática dessa mudança de perspectiva. Aqui, o paradigma do inglês com língua estrangeira é substituído por uma abordagem que valoriza a competência comunicativa em contextos específicos, ao invés de uma fluência irrestrita ou perfeccionismo linguístico. Esse aspecto é fundamental ao desmistificar a centralidade do falante nativo e ao propor uma visão mais prática e acessível da proficiência linguística. A abordagem ELF sugere que os professores, como usuários legítimos do inglês, podem adaptar suas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades de seus alunos, mesmo que não possuam a proficiência linguística de um falante nativo. Isso tem implicações diretas para a formação docente, que deve focar não apenas em aumentar a proficiência linguística, mas também em desenvolver estratégias de ensino que permitam aos professores navegar eficazmente em contextos multilíngues e multiculturais.

Já a dimensão Práticas e Processos (PP) é destacada como uma das mais recorrentes e centrais nos discursos dos professores. Essa dimensão aborda as metodologias de ensino, a organização das aulas, e o planejamento de atividades pedagógicas no contexto do EMI. O foco na formação continuada dos professores é essencial, especialmente em programas que ofereçam suporte prático para o

desenvolvimento de novas técnicas e abordagens metodológicas adaptadas ao ensino em inglês. A formação docente em EMI precisa ser vista como um processo dinâmico, no qual os professores são constantemente incentivados a refletir sobre suas práticas e a experimentar novas abordagens. Isso é vital para garantir que as práticas pedagógicas evoluam para se alinhar com as expectativas e necessidades dos alunos, que são, cada vez mais, parte de um contexto globalizado e diversificado.

Além disso, o impacto das práticas e processos no desenvolvimento da autoconfiança dos professores ao lecionar em inglês é um aspecto crucial. A metodologia empregada pelos instrutores dos cursos de formação, que combina teoria e prática de maneira integrada, demonstra como uma abordagem bem estruturada pode reduzir as ansiedades e aumentar a eficácia dos professores em contextos EMI. A satisfação expressa pelos professores em relação às metodologias aprendidas reforça a importância de um curso de formação docente que vá além da teoria, oferecendo ferramentas práticas que possam ser imediatamente aplicadas em sala de aula.

A dimensão Internacionalização e Glocalização (ING) lida com as tensões e sinergias entre o global e o local no contexto educacional. As práticas de internacionalização são vistas como uma forma de inserir a universidade em um cenário global, ao mesmo tempo, em que respondem às demandas locais. Aqui, a internacionalização não é apenas um objetivo em si, mas um meio para atingir a excelência acadêmica e a relevância local. A participação dos professores e alunos em programas de mobilidade acadêmica, bem como a presença de alunos internacionais na UEPG, ilustra a aplicação prática dessa dimensão. No entanto, a internacionalização efetiva requer mais do que apenas a mobilidade física; exige uma mudança de mentalidade e práticas pedagógicas que incorporem uma perspectiva global, ao mesmo tempo que valorizam o contexto local. A glocalização, portanto, emerge como um conceito chave que combina o melhor dos dois mundos, permitindo que a universidade se posicione como uma instituição verdadeiramente internacional, sem perder sua identidade local.

O Gerenciamento da Linguagem (M) é uma dimensão crucial que abrange as políticas linguísticas das instituições de ensino superior. A falta de clareza e a ausência de diretrizes específicas para o EMI podem representar obstáculos significativos para sua implementação. As políticas linguísticas devem ser

desenvolvidas de forma inclusiva, considerando as necessidades e os contextos específicos de cada instituição, para garantir que o EMI seja mais do que uma imposição, tornando-se uma prática pedagógica viável e eficaz. Um gerenciamento eficaz da linguagem envolve a criação de uma estrutura de apoio institucional que inclua não apenas a formação contínua dos professores, mas também o desenvolvimento de recursos e materiais didáticos adequados, bem como a promoção de uma cultura acadêmica que valorize a diversidade linguística. Além disso, é necessário que as universidades adotem uma abordagem colaborativa, envolvendo todos os agentes, desde os formuladores de políticas até os professores e alunos, para garantir que as práticas de EMI sejam alinhadas com os objetivos mais amplos de internacionalização da instituição.

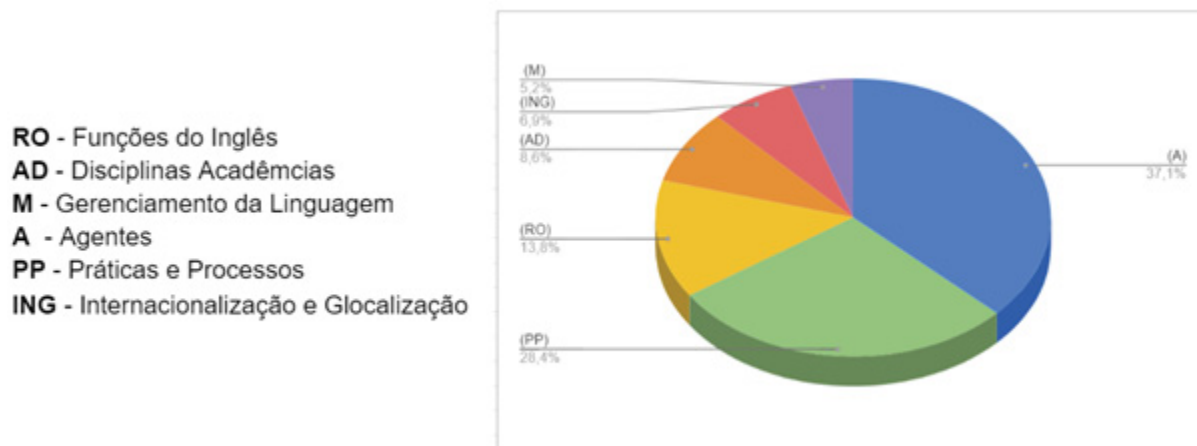
A análise das dimensões do ROAD-MAPPING demonstra que elas operam raramente de forma isolada. As dimensões frequentemente se sobrepõem e interagem, criando um ecossistema complexo onde as práticas pedagógicas, a proficiência linguística, as políticas institucionais e os objetivos de internacionalização se entrelaçam. Esse entrelaçamento exige uma abordagem holística na análise e implementação do EMI, onde cada dimensão é considerada em relação ao todo, em vez de ser vista como uma entidade independente. Por exemplo, a sobreposição entre as dimensões Funções do Inglês (RO) e Práticas e Processos (PP) revela como a competência linguística está intrinsecamente ligada à eficácia pedagógica. Da mesma forma, a intersecção entre as dimensões Agentes (A) e Internacionalização e Glocalização (ING) destaca a importância do papel dos professores e alunos na promoção de uma cultura acadêmica que seja, ao mesmo tempo, global e local.

Aprofundar a análise das dimensões do ROAD-MAPPING no contexto do EMI revela a complexidade e a interconectividade dessas dimensões na prática pedagógica e no processo de internacionalização das universidades. A formação docente emerge como um elemento central que não apenas prepara os professores para ensinar em inglês, mas também os capacita a navegar nas complexas interações entre políticas linguísticas, práticas pedagógicas, e objetivos de internacionalização. As universidades que desejam implementar o EMI de forma eficaz precisam adotar uma abordagem integrada que considere todas as dimensões do ROAD-MAPPING, garantindo que cada aspecto do ensino e da

aprendizagem seja alinhado com os objetivos mais amplos de internacionalização e excelência acadêmica.

Visando quantificar a recorrência das dimensões do ROAD-MAPPING, foi criado um gráfico com os percentuais de cada uma das dimensões representadas no discurso dos professores.

GRÁFICO 11 – Dimensões do ROAD-MAPPING representadas no discurso dos professores



FONTE: A autora.

4.6.1 Limitações das dimensões do ROAD-MAPPING na análise dos dados e considerações finais

Ao concluir este capítulo, é necessário refletir até que ponto a aplicação do ROAD-MAPPING no discurso dos professores aqui estudados são válidos. A estrutura provou ser um recurso valioso para a exploração de realidades complexas em contextos do inglês como meio de instrução, por meio de uma análise discursiva detalhada.

O conceito das seis dimensões do ROAD-MAPPING, conforme apresentado por Dafouz e Smit (2020), reflete uma abordagem profundamente holística e interconectada para compreender o ensino em contextos multilíngues. Essa ideia de que as dimensões são “independentes, mas interconectadas e complexas em si mesmas” (Dafouz; Smit, 2020, p. 46) destaca a riqueza do fenômeno que se busca analisar, mas também aponta para os desafios práticos que surgem quando tentamos aplicar essa estrutura.

Ao trabalhar com as seis dimensões propostas por Dafouz e Smit (2020), esta pesquisa conseguiu não apenas isolar e analisar dimensões específicas, mas também entender como essas dimensões se inter-relacionam e se conectam entre si. No entanto, como sugerido por Dafouz e Smit (2020), a diversidade e profundidade dessas dimensões e os códigos que surgem a partir delas pode parecer “decepcionante” para o pesquisador que busca por sistemas de codificação estruturados e universais (2020). Como a estrutura destaca a complexidade sem fornecer instruções sobre como usá-la, ela pode ser percebida como mais desafiadora do que orientadora (Komori-Glatz, 2023).

Foi exatamente o que ocorreu nesta pesquisa. Foi um tanto decepcionante, pois o que no início pareceu ser uma estrutura que facilitaria a análise dos dados relacionando-os às dimensões, no decorrer da análise, se revelou bastante difícil. Um dos motivos foi a existência de sobreposições entre as dimensões, às vezes com uma, duas ou até mais dimensões. Essas sobreposições apareceram o tempo todo e como não foi possível colocar cada unidade temática em uma caixinha e então tampá-la, a solução foi deixar as “várias caixas abertas” e observar o vai e vem frenético das unidades temáticas entrando, saindo e se entrelaçando entre as caixas.

E é exatamente essa natureza flexível e dinâmica do ROAD-MAPPING, que é, simultaneamente, sua maior força e sua maior fraqueza, conforme observado por Dafouz e Smit (2020, p. 140). Embora cada uma das dimensões possua bases teóricas sólidas e bem fundamentadas, essa flexibilidade e o amplo alcance da estrutura permitem diversas (re)interpretações, que provavelmente ocorreram neste estudo e ocorreriam se interpretadas por outros pesquisadores.

Concluindo, a estrutura ROAD-MAPPING se revelou, apesar das limitações, uma ferramenta útil para pesquisas sobre o EMI, principalmente pela flexibilidade das dimensões que oferece a possibilidade de uma estrutura integrada. Esta teoria conceitual deve continuar a ser examinada e desenvolvida como ferramenta valiosa para a pesquisa do EMI.

5 O EMI EM UMA UNIVERSIDADE NA ITÁLIA

A escolha da UNINT foi motivada pela oportunidade de conduzir minha pesquisa em um país europeu, a Itália, situado no Norte Global. Isso proporcionou a comparação com uma universidade no Brasil, no Sul Global, oferecendo dois contextos distintos e potencialmente enriquecedores: universidade privada versus pública; Norte Global versus Sul Global; contexto multilíngue versus bilíngue (no contexto universitário); e uma universidade que atrai muitos estudantes estrangeiros em contraste com outra que recebe majoritariamente alunos da América do Sul.

Além desses fatores, a escolha pela UNINT foi fundamentada na sua forte tendência para a internacionalização, evidenciada por programas educacionais (graduação, mestrado, doutorado) oferecidos em uma ampla gama de idiomas, como árabe, chinês, espanhol, inglês, japonês, português e russo, e por um corpo docente e discente de várias nacionalidades.

A UNINT é uma instituição de ensino superior privada, sem fins lucrativos e de pequeno porte, com aproximadamente 2000 estudantes. Desde a sua fundação em 1996, a UNINT se destacou pela inclusão de professores italianos e estrangeiros, com foco em diversas culturas, e pela oferta à comunidade acadêmica de oportunidades para vivenciar diferentes aspectos da vida universitária e desenvolver uma identidade internacional. A instituição mantém mais de 90 acordos internacionais com instituições em mais de 30 países, visando promover atividades acadêmicas variadas, como mobilidade estudantil, parcerias em projetos de pesquisa, publicação de artigos, produção de materiais didáticos especializados, e participação em programas europeus (Erasmus+). Além disso, a UNINT participa do programa Capes-Print, que inclui a colaboração de vários estudantes da UFPR, que já participaram ou estão atualmente envolvidos na mobilidade acadêmica nesta universidade.

5.1 EMI NA ITÁLIA: UMA BREVE VISÃO GERAL

A situação do EMI no ensino superior das universidades da Itália se assemelha bastante à de outros países do sul da Europa, conforme apontado por diversos pesquisadores (Doiz *et al.*, 2020; Wächter; Maiworm, 2014). Desde o início do Processo de Bolonha (Wächter & Maiworm, 2014), o EMI tem ganhado espaço

na Itália, crescendo de forma constante até atingir um certo nível de estabilização na segunda metade dos anos 2010 (Broggini; Costa, 2017).

O contexto da implementação do Inglês como Meio de Instrução (EMI) na Itália revela uma série de desafios e resistências, refletindo a complexidade da internacionalização do ensino superior no país. Segundo Dearden e Macaro (2016, p. 461), uma pesquisa da Comissão Europeia (2012) destaca a baixa competência autodeclarada dos italianos em uma segunda língua, posicionando a Itália como penúltima na comparação com as outras nações da UE, o que já sugere dificuldades na adoção de programas em EMI. O estudo de Costa e Coleman (2013) confirma essa tendência, mostrando que a Itália tem sido “lenta para se internacionalizar”, mesmo com as leis que incentivam essa prática.

Em outro estudo realizado em 2015, Brogginini e Costa (2017, p. 241) argumentam que, embora as universidades italianas estejam entre as mais antigas do mundo, a Itália tem avançado lentamente, embora de forma constante, em seus esforços para internacionalizar suas instituições de ensino superior, especialmente em comparação com outros países europeus. Nesse processo, o Sul do país tem ficado significativamente atrás do Norte e da região central.

Na Itália, a introdução do EMI tem gerado um acalorado debate nos últimos anos. De acordo com Dearden e Macaro (2016, p. 462), a falta de internacionalização contribuiu para o que Costa e Coleman (2013) identificam como uma das razões pelas quais nenhuma universidade italiana figura entre as 200 melhores do ranking mundial. Além disso, não há uma política oficial que regule o EMI no ensino superior italiano, embora algumas leis tenham impacto indireto sobre essa questão. A Lei Gelmini (Lei das Universidades 240/2010)¹²¹ é uma referência importante que reformulou parcialmente o sistema universitário italiano. O Artigo 2, cláusula 2, dessa lei, promove segundo Costa (2024, tradução nossa),

[...] o fortalecimento da internacionalização, inclusive por meio de maior mobilidade de professores e alunos, programas de estudo integrados, iniciativas de cooperação interuniversitária para atividades de estudo e pesquisa, e a ativação, no âmbito dos recursos humanos, financeiros e instrumentais disponíveis à legislação vigente, de cursos, cursos de estudo e formas de seleção realizadas em uma língua estrangeira¹²².

¹²¹ Para mais informações, ver: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2010;240>.

¹²² Texto original: “strengthening internationalisation also through greater mobility of teachers and students, integrated study programmes, interuniversity cooperation initiatives for study and research activities, and the activation, in the field of human, financial, and instrumental resources available to

A segunda referência apresentada por Costa (2024) aborda uma controvérsia jurídica envolvendo o Politécnico de Milão, que, em 2012, decidiu oferecer seus cursos de mestrado e doutorado exclusivamente em inglês. Essa medida foi contestada por parte do corpo docente, levando o Tribunal Administrativo Regional (TAR) da Lombardia a declará-la ilegítima em 2013, argumentando que a imposição do inglês violava a liberdade de ensino e discriminava a língua italiana. A decisão foi desafiada no Tribunal Constitucional, que, em 2017, apoiou um modelo de uso paralelo de línguas, permitindo a oferta de cursos tanto em italiano quanto em inglês, uma posição posteriormente confirmada pelo Conselho de Estado em 2018. A resistência enfrentada pelo Politécnico de Milão exemplifica as tensões entre as pressões globais por internacionalização e as tradições locais.

Dearden e Macaro (2016, p. 462) observam que, conforme dados disponíveis *on-line* no University, relatados por Guarda e Helm (2016), existiam 55 universidades na Itália que ofereciam 245 programas ministrados em EMI. Desses programas, 226 de nível de mestrado e 19 de bacharelado, representando um aumento significativo de 72% em apenas um ano. No entanto, Helm e Guarda (2015) observam que o inglês ainda está longe de ser a língua predominante no ensino superior na Itália. Além disso, Wächter e Maiworm (2014) estimam que apenas 0,5% dos estudantes italianos estão matriculados nesses programas, classificando a Itália em 21º lugar na União Europeia em termos de oferta desses programas.

Esse cenário é acentuado pelo fato de que, apesar dos esforços, o inglês parece que ainda não se estabeleceu como uma língua de ensino no ensino superior italiano. Além disso, a falta de preparação adequada, tanto para professores quanto para alunos, levanta questões sobre a eficácia do EMI na Itália. A ausência de desenvolvimento profissional específico para os professores que ministram disciplinas em inglês, como relatado por Francomacaro (2011), pode indicar uma lacuna significativa que pode comprometer a qualidade do ensino e a efetividade da transmissão de conteúdo. Esse conjunto de fatores aponta para um cenário onde a internacionalização através do EMI é vista como necessária, mas

current legislation, of courses, study courses, and forms of selection carried out in a foreign language”.

que enfrenta alguns obstáculos culturais, linguísticos e institucionais que devem ser superados para que a Itália possa melhorar sua posição global no ensino superior.

5.2 METODOLOGIA

O contexto geral do EMI na Itália, bem como as particularidades da UNINT, universidade localizada em Roma, foram previamente investigados e desempenharam um papel fundamental na formulação das perguntas da entrevista. Com base nas questões utilizadas na UEPG, as perguntas foram adaptadas ao contexto específico da UNINT. Enquanto na UEPG o foco estava nas práticas pedagógicas de professores com formação docente em EMI, na UNINT os professores não possuíam essa formação. Por isso, foi necessário redirecionar o enfoque das perguntas. A partir desse referencial, destacaram-se os seguintes temas mais significativos:

- 1) Competências linguísticas dos professores e alunos;
- 2) Experiência no ensino em EMI;
- 3) Impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas;
- 4) Opiniões sobre a formação docente em EMI.

Este foi um estudo qualitativo de pequena escala com professores universitários, realizado em uma instituição privada, a UNINT, localizada em Roma. As entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas com cinco professores de EMI (ver Entrevista, Anexo I). Os participantes foram contatados por meio de uma carta-convite enviada por e-mail, na qual foram informados sobre os objetivos da pesquisa, as possíveis utilizações dos dados, as medidas de segurança adotadas para o armazenamento das informações e a garantia de anonimato dos participantes e das instituições envolvidas. Além disso, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que incluía a possibilidade de se retirar da pesquisa a qualquer momento. As entrevistas, conduzidas em inglês, ocorreram em um ambiente tranquilo nas instalações da UNINT, tiveram duração aproximada de 20 minutos, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

A análise das transcrições está apresentada conforme os quatro temas mais significativos que surgiram no discurso dos professores. Primeiro, apresentamos as

conclusões de maneira geral e, em seguida, fornecemos uma análise comparativa entre as duas universidades, UEPG e UNINT. As respostas dos professores foram organizadas em uma tabela para melhor visualização para a análise, mas não disponibilizadas aqui. Os professores serão indicados pelas letras “PI” de professor italiano: (PI1), (PI2), e assim por diante.

5.3 RESULTADOS

5.3.1 Competências linguísticas dos professores e alunos

A proficiência em inglês é apontada como um dos principais desafios enfrentados por professores em programas de ensino em EMI (Martinez, 2016; Martinez e Morgan, 2018; Martinez e Fernandes, 2020; Lasagabaster, 2018, 2022; Dearden, 2014). Apesar de que a maioria apoia a implementação desses programas como uma estratégia para promover a internacionalização das universidades, muitos professores destacam a proficiência linguística como um obstáculo relevante. Como observa Martinez (2016), esse "desafio linguístico" pode afetar tanto os estudantes quanto os professores, já que ambos precisam lidar com uma língua que não é a sua nativa. Dearden (2014, p. 4) corrobora essa ideia ao citar a preocupação com um nível padrão de proficiência de inglês para professores de EMI. Isso afeta não apenas a confiança dos professores, mas também a maneira como abordam e implementam suas práticas pedagógicas. A dificuldade em lidar com problemas de idioma muitas vezes resulta em maior esforço e tempo necessário para preparar as aulas, além de tornar mais complexa a tarefa de transmitir ideias e conceitos.

O conceito de “proficiência” é frequentemente um tema polêmico. Taylor (1988) e outros autores sugerem que a "proficiência comunicativa" deve ser diferenciada de "competência comunicativa", sendo a primeira uma habilidade dinâmica e a segunda, um conceito mais estático. Essa discussão leva à crítica do “mito do falante nativo”, que tem sido um modelo idealizado, mas problemático, para o ensino de línguas. Com a globalização e o aumento das situações multilíngues, essa ideia se torna cada vez menos relevante. Rajagopalan (2003) e outros autores argumentam que o conceito de falante nativo deve ser repensado, já que o inglês é agora uma língua franca, utilizada por falantes de diversas origens linguísticas.

Além disso, é importante destacar a complexidade envolvida na relação entre proficiência linguística e habilidades de ensino. Richards (2017) argumenta que ser capaz de falar bem o idioma não é o mesmo que ser capaz de ensiná-lo bem, pois o ensino eficaz também requer conhecimento pedagógico, domínio de técnicas e uma compreensão dos contextos sociais e interacionais. Lasagabaster (2022) e Macaro (2018) compartilham da mesma opinião ao observar que para ensinar em EMI, os professores devem não apenas dominar o inglês, mas também refletir sobre suas práticas pedagógicas e adaptar-se aos contextos culturais e linguísticos dos alunos, incentivando-os a valorizar suas próprias culturas e idiomas. Vejamos as opiniões dos professores sobre sua proficiência na língua e para ensinar em EMI.

5.3.1.1 Nível de proficiência geral dos professores e para ensinar em EMI

Dos cinco professores de EMI entrevistados, quatro são falantes não-nativos: um tem o sérvio como língua materna (L1) e os outros três, o italiano. O quinto professor se identifica como “meio a meio” nativo, pois cresceu falando tanto italiano quanto inglês, devido à nacionalidade de seus pais – pai italiano e mãe britânica.

Em relação à proficiência da língua inglesa, as respostas dos professores variam consideravelmente em termos de autopercepção de proficiência. As respostas refletem diferentes níveis de autoconfiança e maneiras de avaliar a própria proficiência. A maioria se considera próxima ao nível nativo, com muitos se descrevendo como “quase nativos” ou com níveis bastante altos, e, apenas um professor se descreveu com um nível intermediário-alto (B2) de forma mais modesta. Esta variação nas respostas, desde uma avaliação B2 até a menção de um nível acima de 9 no IELTS, também destaca a diversidade de experiências e talvez a diferença na interpretação do que significa ser “proficiente” ou “quase nativo”. Dois professores demonstram uma autocrítica equilibrada ao reconhecer que, embora tenham um nível muito alto de inglês, ainda não atingiram a fluência total de um nativo.

As respostas dos professores sobre sua proficiência para ensinar em inglês como meio de instrução (EMI) revelam diferentes níveis de experiência, confiança e reflexão sobre as demandas específicas de ensinar em uma língua que não é sua

língua materna. As respostas indicam que os professores se percebem tendo diferentes níveis de segurança e experiência com EMI, desde aqueles com vasta experiência e confiança em sua capacidade de ensinar em inglês, até aqueles que ainda sentem incerteza ou veem limitações na sua proficiência em contextos fora de sua especialidade. Essas características vão ao encontro do que observam Martinez e Fernandes (2020) sobre os desafios linguísticos enfrentados pelos professores ao ensinar em inglês e suas percepções sobre sua proficiência ser adequada para um ensino eficiente. A questão da terminologia técnica e a ampla oferta de literatura em inglês também são fatores que influenciam positivamente a percepção de competência em EMI.

No contexto de EMI, a autocrítica continua presente, mas é mais específica. Um professor, por exemplo, comenta que seu inglês em uma disciplina específica é C1, mas, em geral, é B2, e expressa incerteza sobre como avaliar sua proficiência em EMI. Já outro professor faz uma reflexão crítica sobre a importância do domínio da língua para o ensino eficaz em inglês, sugerindo que professores de outras disciplinas podem ter mais dificuldade se não tiverem uma base sólida na língua.

De modo geral, a maioria dos professores demonstra confiança em sua habilidade de ensinar em inglês, mas com variações na autopercepção dependendo do contexto e da disciplina específica. As respostas que englobam a proficiência geral e a habilidade para ensinar em EMI podem indicar que, embora a maioria dos professores tenha uma alta confiança em sua proficiência geral em inglês, e que essa confiança pode ser modificada quando se trata de ensinar em inglês, dependendo do contexto, da experiência e da disciplina específica, igualando a percepção de Martinez e Fernandes (2022) sobre os professores do contexto brasileiro. Professores com mais experiência em EMI tendem a demonstrar uma confiança maior, especialmente se a disciplina favorece o uso do inglês. Por outro lado, aqueles que têm menos experiência ou uma visão mais segmentada de sua proficiência podem sentir insegurança, especialmente em áreas fora de sua especialidade. De modo geral, existe uma correlação positiva entre a autopercepção de proficiência em inglês e a confiança dos professores ao atuar no contexto de English-Medium of Instruction (EMI). Essa relação, no entanto, é influenciada por fatores contextuais e disciplinares. Estudos, como o de Costa (2019), apontam que, além da competência linguística, a confiança do docente em desempenhar atividades profissionais – como ministrar aulas, participar de seminários, reuniões e

apresentações – é um aspecto crucial para o sucesso no uso do inglês como meio de instrução.

Martinez (2021) também observa que a confiança do professor está relacionada à sua proficiência em inglês, o que pode influenciar o engajamento dos alunos e a eficácia do ensino. Essas pesquisas sugerem que a percepção que os professores têm de sua própria proficiência no idioma impacta diretamente sua confiança e desempenho em ambientes EMI.

A proficiência dos alunos também é um aspecto relevante no processo de ensino/aprendizagem em inglês como meio de instrução, pois influencia diretamente a dinâmica das aulas, a compreensão dos conteúdos e a interação entre professor e estudantes. De acordo com Dearden (2014), a falta de proficiência linguística por parte dos alunos pode gerar desafios significativos no ambiente de EMI, afetando tanto a aprendizagem quanto o envolvimento nas atividades acadêmicas. Além disso, Wilkinson (2013) ressalta que um nível adequado de proficiência contribui para uma participação mais ativa, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e eficaz. Nesse sentido, é fundamental que os professores empreguem estratégias pedagógicas adaptadas, como o uso de recursos multimodais e atividades que integrem a prática linguística ao conteúdo disciplinar (Macaro et al., 2018), mitigando possíveis barreiras e maximizando o engajamento e o aprendizado.

Importante compreender como se dá o aceite de alunos internacionais na UNINT, quais os pré-requisitos e se há um nível mínimo para participar dos programas em EMI. Além disso, é relevante saber qual a opinião dos professores sobre este assunto.

5.3.1.2 Nível de proficiência dos alunos em língua inglesa

As respostas dos professores sobre a proficiência em inglês dos alunos do ensino superior revelam diferentes perspectivas sobre os requisitos institucionais, a adequação dos níveis de proficiência e os desafios enfrentados, especialmente em programas internacionais como o programa Erasmus.

Sobre os requisitos institucionais e verificação da proficiência, o professor (PI2) destaca que a universidade estabelece requisitos mínimos de proficiência (B2 no sistema europeu) para que os alunos possam assistir a certos cursos. Ele

ênfatiza que, para estudantes italianos, a universidade realiza uma verificação adequada, garantindo que os alunos possuam o nível necessário. Segundo Coleman (2006), a padronização de níveis de proficiência, como o CEFR, é amplamente adotada por universidades para assegurar uma base mínima de compreensão e comunicação em contextos acadêmicos internacionais. No entanto, há uma preocupação expressa em relação aos alunos dos programas Erasmus, cujas certificações de proficiência, para esse professor, parecem ser duvidosas, dependendo do país de origem. Este ponto encontra eco nos trabalhos de Dunworth (2013), que discute a variabilidade na confiabilidade das certificações de proficiência linguística e destaca a importância de mecanismos internos sólidos de avaliação para garantir a consistência na qualidade dos alunos em programas EMI. Essa resposta sugere uma confiança no sistema interno da universidade, mas também uma certa desconfiança em relação às certificações estrangeiras, indicando uma potencial variação na qualidade dos alunos, alinhando-se ao que Harding (2014) descreve como um desafio contínuo no uso de testes padronizados em contextos educacionais transnacionais.

Já o professor (PI4) revela uma prática mais leve em relação à verificação da proficiência, especialmente para os alunos Erasmus. A confiança é depositada nos parceiros internacionais para selecionar alunos com o nível adequado de inglês B2, conforme o acordo interinstitucional. Contudo, o professor expressa uma crítica à suficiência do nível B2, argumentando que ele pode não ser suficiente para acompanhar as aulas universitárias devido à complexidade dos conteúdos e da língua usada. Essa resposta sugere que uma verificação mais rigorosa poderia ser necessária para garantir que os alunos tenham a competência linguística necessária para o sucesso acadêmico. Uma crítica semelhante à suficiência do nível B2 para contextos acadêmicos complexos é destacada por Airey (2011), que argumenta que, embora o nível B2 possa ser adequado para situações gerais de comunicação, ele frequentemente não é suficiente para lidar com as demandas cognitivas e linguísticas de aulas universitárias em EMI, especialmente em disciplinas de alta complexidade. Além disso, O'Dowd (2018) reforça que a competência linguística necessária para o sucesso acadêmico vai além das habilidades gerais e inclui a capacidade de compreender terminologias técnicas e se engajar em discussões acadêmicas aprofundadas. Esses autores sugerem a necessidade de critérios de

avaliação mais rigorosos para garantir que os alunos possuam a proficiência necessária para o ambiente universitário.

O professor (PI3) observa que a maioria dos alunos são italianos, muitos dos quais fazem graduação em idiomas, o que resulta em um nível bastante alto de inglês. A resposta sugere uma satisfação com o nível de proficiência dos alunos, pelo menos entre aqueles que são nativos da Itália e estão focados em estudos linguísticos. A menção aos estudantes Erasmus é breve, indicando que o foco principal é na competência dos alunos italianos. O professor (PI2) também faz uma menção aos alunos Erasmus fazendo uma crítica em relação aos sistemas de certificação estrangeiro, onde a validade e o rigor das certificações de proficiência são questionados. Isso aponta para um desafio na padronização e na confiança nos parceiros internacionais.

Já o professor (PI5) menciona que o nível de entrada dos alunos é geralmente alto, com a maioria deles no nível B2 ou C1, e alguns até no nível C2. No entanto, ele também reconhece que alguns alunos entram com níveis mais baixos, como B1, que são considerados “fracos” para acompanhar o curso de graduação. A resposta reflete uma aceitação de uma faixa ampla de proficiência, mas com uma expectativa clara de que os alunos que estão abaixo do B2 precisariam se esforçar significativamente para alcançar o nível necessário.

O professor (PI4) também critica o nível B2 e o considera como insuficiente para o ambiente acadêmico, sugerindo que o nível ideal deveria ser superior a B2 para garantir que os alunos possam entender e acompanhar as aulas de forma eficaz. A ausência de uma verificação direta do nível dos alunos é vista como uma falha no sistema. Na mesma linha de pensamento, o professor (PI5) também menciona que alunos com níveis de proficiência mais baixos (B1) podem ter dificuldades significativas, sugerindo que o sucesso desses alunos depende muito de seu esforço pessoal e da qualidade do ensino.

As respostas, em geral, indicam uma variação significativa na percepção dos professores sobre a proficiência dos alunos e na confiança nos sistemas de verificação, especialmente em contextos internacionais. Enquanto alguns professores acreditam que os requisitos mínimos (como B2) são suficientes, outros argumentam que um nível mais alto é necessário para o sucesso acadêmico. Há também uma preocupação com a inconsistência nas certificações de proficiência, particularmente para os estudantes Erasmus, o que sugere uma necessidade de

maior padronização e talvez uma verificação mais rigorosa das habilidades linguísticas dos alunos estrangeiros. Em resumo, enquanto alguns professores expressam confiança no sistema e nos alunos, outros apontam falhas e desafios que podem impactar o desempenho acadêmico, especialmente em ambientes internacionais.

5.3.2 Experiência no ensino em EMI

A experiência no ensino em EMI é complexa, envolvendo motivações diversas, adaptações metodológicas, o desenvolvimento de habilidades específicas e o reconhecimento das diferentes contribuições que falantes nativos e não nativos podem trazer para o contexto de ensino. Professores que conseguem integrar essas diferentes dimensões em sua prática pedagógica tendem a ser mais bem-sucedidos em oferecer uma educação de qualidade em um ambiente cada vez mais globalizado e multilíngue. Dessa forma, as questões sobre a experiência dos professores são consideradas significativas, principalmente no contexto no qual a pandemia ocasionou várias mudanças e adaptações o novo modo de ensinar, mais especificamente em EMI.

5.3.2.1 Motivações para ensinar em EMI

Os professores têm diferentes motivações para lecionar em inglês. Francomacaro (2011) destaca que, na Itália, as motivações para ensinar em EMI combinam exigências institucionais relacionadas à internacionalização e oportunidades de desenvolvimento profissional. Muitos professores percebem o EMI tanto como uma obrigação quanto como uma chance de explorar novas formas de ensino e alcançar uma audiência acadêmica global.

Conforme o relato dos professores da UNINT, alguns começaram a ensinar na língua por necessidade ou porque foram solicitados pelas instituições, adaptando-se às circunstâncias sem que fosse uma decisão pessoal, o que reforça a fala de Francomacaro (2011). Um professor vê a língua apenas como um meio de transmitir conhecimento, focando na mensagem e não na língua em si. Outro professor encara o ensino em inglês como uma oportunidade de crescimento pessoal e aprendizado, valorizando o acesso que a língua proporciona a novos

conhecimentos e interações diversas. Em geral, as motivações variam entre a adaptação às exigências externas e o desejo de explorar novas oportunidades. Vejamos:

O professor (PI1) aponta que a principal motivação foi o fato de não estar em um país onde pudesse ensinar em sua língua materna. Dada a oportunidade de ensinar em inglês e sua proficiência na língua, ele aceitou a tarefa sem dificuldades. Essa resposta destaca uma motivação pragmática, baseada nas circunstâncias do contexto em que o professor se encontrava. Não houve uma resistência ou dificuldade significativa, mas sim uma adaptação natural à situação. Similarmente ao professor (PI1), o professor (PI3) indica que a motivação principal foi um pedido externo: “Porque me pediram.” Esta resposta reflete uma aceitação passiva da tarefa, sugerindo que a decisão de lecionar em inglês não partiu de uma iniciativa própria, mas foi resultado de uma imposição institucional. O professor (PI4) também foi pela mesma razão, pela necessidade da instituição de oferecer cursos na língua. Como para o (PI3), a motivação é externa e institucional, destacando a necessidade de adaptação às demandas do ambiente acadêmico.

Por outro lado, o professor (PI2) afirmou que o meio, no caso, a língua, é secundário em relação à mensagem que precisa ser transmitida. Ele enfatiza a flexibilidade e a adaptabilidade na comunicação, sugerindo que o foco principal é o conteúdo e a transmissão do conhecimento, independentemente do idioma utilizado. A motivação aqui parece estar mais relacionada à eficácia da comunicação e à indiferença quanto ao meio, desde que a mensagem seja clara.

O professor (PI5), por outro lado, tem uma visão mais pessoal sobre suas motivações. Ele destaca que o inglês possibilita o acesso a diferentes campos e oportunidades, permitindo-lhe expandir seu conhecimento em novas áreas, como a vinificação. Além disso, ele vê o ensino em inglês como uma oportunidade de interagir com alunos que têm diferentes motivações para aprender a língua, como necessidades acadêmicas ou profissionais. A motivação aqui é uma combinação de crescimento pessoal, curiosidade intelectual e o desejo de atender às diversas necessidades dos alunos.

Doiz et al. (2014) exploram as motivações para lecionar em EMI, destacando fatores extrínsecos, como exigências institucionais e oportunidades profissionais, e fatores intrínsecos, como o desejo de crescimento pessoal e de alcançar uma audiência internacional. Para os autores, enquanto alguns professores

encaram o EMI como uma imposição institucional, outros o veem como uma oportunidade de desenvolvimento acadêmico e interação intercultural. Macaro et al. (2018) reforçam que essas motivações são diversificadas, incluindo alinhamento com políticas de internacionalização, colaboração em redes globais e a preparação de alunos para o mercado de trabalho globalizado. Essas motivações combinam pressões institucionais com aspirações pessoais.

Em resumo, os professores têm motivações que variam entre adaptação pragmática a demandas externas e o desejo de crescimento pessoal e profissional. Enquanto alguns enxergam o EMI como uma exigência institucional, outros o consideram uma chance de ampliar horizontes e interagir com uma comunidade acadêmica global, influenciando diretamente suas práticas pedagógicas.

5.3.2.2 Metodologias aplicadas em aulas em L1 e em EMI

As respostas dos professores à pergunta sobre se ministram suas aulas em EMI da mesma forma que em sua língua materna nos permitem inferir que eles têm uma compreensão um tanto limitada das implicações pedagógicas do ensino em inglês sugerido por linguistas especialistas em EMI. A maioria dos professores parece tratar o EMI como uma simples tradução do conteúdo da língua materna para o inglês, sem considerar as adaptações necessárias para garantir que o ensino em um segundo idioma seja eficiente. Podemos inferir que muitos deles não ainda não tiveram a oportunidade de refletir profundamente sobre como o EMI pode exigir abordagens pedagógicas diferentes, como uma maior interatividade para garantir a compreensão dos alunos.

Alguns professores demonstram um nível de conforto maior ao ensinar em inglês do que em sua própria língua materna. Um professor, por exemplo, menciona que realiza todas as suas atividades acadêmicas em inglês e até pensa no idioma, o que indica uma adaptação completa ao inglês como meio de instrução. Outro professor relata que seria difícil ensinar em italiano devido à familiaridade e ao conforto com a terminologia técnica de suas disciplinas em inglês, mostrando que o inglês se tornou seu idioma preferido para o ensino, especialmente em áreas onde a terminologia técnica é predominante.

Por outro lado, um terceiro professor afirma que não faz distinção entre as duas línguas ao ensinar, especialmente porque sua disciplina é muito técnica, o que

sugere que ele vê pouca diferença entre ensinar em inglês ou na língua materna, talvez devido à natureza objetiva e universal do conteúdo técnico.

No entanto, apesar desse nível de conforto relatado por alguns professores, o inglês ainda não se estabeleceu completamente como um meio de instrução no ensino superior italiano. A aparente falta de preparação adequada, tanto para professores quanto para alunos, levanta sérias questões sobre a eficácia do EMI na Itália. A ausência de desenvolvimento profissional específico para professores que ministram disciplinas em inglês, como mencionado por Francomacaro (2011), revela uma lacuna significativa que pode comprometer a qualidade do ensino e a capacidade dos professores de transmitir conteúdo de maneira eficaz. Isso sugere que, embora alguns professores possam se sentir confortáveis em ensinar em inglês, há uma necessidade de capacitação docente e apoio da instituição para garantir que o EMI seja verdadeiramente eficaz, e que o conteúdo seja compreendido por todos os alunos, independentemente de sua proficiência em inglês.

5.3.2.3 Percepções sobre as habilidades necessárias para ensinar em EMI

As percepções dos professores sobre as habilidades necessárias para ensinar em EMI destacam uma variedade de opiniões sobre o que é essencial para o sucesso nessa modalidade de ensino. Vejamos os comentários das percepções dos participantes (PI1), (PI3), (PI4) e (PI5):

O professor (PI1) enfatiza a importância de estar constantemente atualizado com as mudanças na língua inglesa, considerando a rapidez com que a inovação tecnológica impacta a linguagem, especialmente entre os alunos que utilizam mídia de massa e redes sociais. Ele acredita que a capacidade de entender essas novas formas de comunicação e integrar essas atualizações na prática pedagógica é crucial. Para o (PI1), a fluência em inglês vai além do conhecimento estático da língua, exigindo uma adaptação contínua ao dinamismo linguístico.

Já o professor (PI3) observa que a capacidade de falar bem inglês é fundamental para manter a credibilidade como professor em EMI. Ele destaca a necessidade de usar a língua para envolver os alunos, evitando um ensino mecânico ou monótono. Para este professor, a fluência em inglês deve ser associada às habilidades comunicativas que tornem o conteúdo mais interessante,

de modo que os alunos não apenas apreciem o idioma, mas também se envolvam com o material apresentado. Jenkins (2014) aborda a importância da fluência e das habilidades comunicativas no ensino em EMI, destacando que o domínio do inglês não se limita à competência linguística, mas inclui também a capacidade de usar a língua para engajar os alunos de forma eficaz. Segundo a autora, a credibilidade do professor em contextos de EMI está diretamente relacionada à sua habilidade de adaptar a linguagem e os métodos de ensino para tornar o conteúdo acessível e interessante. Essa perspectiva é reforçada por Klaassen (2008), que enfatiza que, além da fluência em inglês, a capacidade de utilizar estratégias pedagógicas comunicativas é essencial para garantir que os alunos não apenas compreendam o conteúdo, mas também se sintam motivados e envolvidos com as aulas.

Já o professor (PI4) demonstra uma visão mais cautelosa, afirmando que o conhecimento do conteúdo é fundamental, mas reconhece que ensinar em outro idioma requer uma formação específica, algo que ele mesmo fez sem preparação formal. Esta resposta indica uma percepção de que a proficiência em inglês por si só pode não ser suficiente e que há uma necessidade de capacitação específica para garantir que os professores possam ensinar eficazmente em inglês.

O professor (PI5) acredita que um nível avançado de proficiência em inglês é essencial para ministrar aulas em EMI. Além disso, ele destaca a importância de habilidades de comunicação e competências em tecnologia da informação (TICs), argumentando que os professores precisam falar a língua dos alunos e usar tecnologias de maneira eficaz para enriquecer o ensino. Para ele, essas habilidades combinadas são necessárias para atender às expectativas modernas de ensino e garantir que o material seja acessível e relevante.

As respostas dos professores revelam uma diversidade de percepções sobre as habilidades necessárias para o ensino em EMI. Enquanto o professor (PI1) foca na necessidade de adaptação linguística constante, o professor (P3) enfatiza a importância do domínio da língua e do engajamento dos alunos. O professor (PI4) reconhece a necessidade de curso de formação específica para ensinar em outro idioma, enquanto o professor (PI5) sublinha a combinação de habilidades linguísticas, comunicativas e tecnológicas como essenciais. Em geral, as respostas indicam que a proficiência em inglês, por si só, pode não ser suficiente para o sucesso em EMI; ela deve ser complementada por outras competências que garantam uma comunicação eficaz e um ensino envolvente e atualizado. Nesse

sentido, Macaro et al. (2018) destacam que, além da proficiência em inglês, o sucesso em EMI exige competências pedagógicas, comunicativas e tecnológicas, bem como a habilidade de engajar os alunos e adaptar-se a contextos multiculturais. Dearden (2014) complementa, enfatizando a necessidade de formação específica para integrar conteúdo e língua de forma eficaz, garantindo uma interação dinâmica e envolvente no ensino.

5.3.2.4 Percepções sobre o falante nativo *versus* o falante não nativo

As percepções dos professores sobre as aulas ministradas por falantes nativos e não nativos de inglês refletem uma variedade de opiniões sobre as vantagens e desvantagens de cada grupo, com foco em aspectos como fluência, clareza, adaptação e compreensão cultural.

Em relação às vantagens e desvantagens dos falantes não nativos, alguns professores destacam que estes podem, em certos casos, ser mais fáceis de entender para os alunos, especialmente por falarem mais devagar, utilizarem menos gírias e construções mais simples, o que nos remete ao inglês como língua franca. Por exemplo: um professor mencionou que, em sua experiência, a pronúncia de falantes não nativos era frequentemente mais clara, o que facilitava a compreensão dos alunos. Essa perspectiva sugere que os professores não nativos podem adaptar sua fala de maneira a torná-la mais acessível para estudantes que também estão aprendendo o idioma, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Já sobre as vantagens e desvantagens dos falantes nativos, alguns professores observaram que falantes nativos de inglês tendem a ter um vocabulário mais rico e uma capacidade maior de improvisar em situações difíceis, como lidar com perguntas inesperadas. Essa habilidade de “se desenroscar” em inglês, como dito por um professor, pode ser uma vantagem significativa, permitindo uma fluidez maior na comunicação em sala de aula.

Os falantes nativos de inglês são vistos como tendo uma pronúncia naturalmente precisa e uma fluência que lhes permite contornar problemas de comunicação com facilidade. No entanto, essa mesma fluência pode, às vezes, se tornar uma desvantagem. Um professor apontou que falantes nativos podem falar rápido demais, engolir palavras ou usar gírias e expressões idiomáticas que dificultam a compreensão dos alunos, especialmente daqueles que não são falantes

nativos. Essa rapidez e informalidade na fala podem fazer com que os alunos hesitem em pedir esclarecimentos, o que compromete a compreensão do conteúdo. Além disso, um professor observou que os falantes nativos, por estarem muito acostumados com a própria fluência, podem não perceber as dificuldades dos alunos em acompanhar o ritmo da aula, o que pode resultar em uma desconexão entre o professor e os estudantes.

Um aspecto interessante abordado nos comentários em geral foi que tanto falantes nativos quanto não nativos necessitam de formação adequada para poder ser eficazes em EMI. Um professor destacou que a qualidade do ensino depende mais da formação e das habilidades pedagógicas do professor do que do fato de ser nativo ou não. Isso sugere que, com a preparação correta, falantes não nativos podem oferecer um ensino de alta qualidade, comparável ao de falantes nativos.

Resumindo, as percepções dos professores indicam que tanto falantes nativos quanto não nativos têm suas próprias vantagens e desvantagens ao ensinar em EMI. Falantes não nativos podem ser mais claros e acessíveis, enquanto falantes nativos têm uma fluência e uma riqueza de vocabulário que podem enriquecer as aulas. A eficácia do ensino, no entanto, parece depender mais das habilidades pedagógicas, da preparação e da capacidade de adaptação do professor do que do fato de ser nativo ou não. A combinação das perspectivas de ambos os grupos, nativos e não nativos, é vista como a abordagem ideal para proporcionar a melhor experiência de aprendizagem possível para os alunos. Os relatos validam a observação de Medgyes (1994) que destaca que falantes nativos e não nativos possuem habilidades complementares no ensino, com os nativos oferecendo maior fluência e vocabulário, enquanto os não nativos tendem a ser mais conscientes das dificuldades dos alunos, proporcionando explicações mais claras. Isso sugere que a eficácia em EMI depende mais da formação e das habilidades pedagógicas do que do fato de ser ou não um falante nativo.

5.3.3 Impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas dos professores em EMI

Sabemos que o momento mais crítico da pandemia, de 2020 a 2022, já passou, e, apesar de outras pandemias poderem ocorrer, os efeitos, consequências e implicações do que foi vivido durante esse período geraram vários desafios e

oportunidades em todos os aspectos da sociedade e, por consequência, na educação, tanto para professores quanto para alunos. Portanto, duas questões foram levantadas aos professores: 1) Como a pandemia de COVID-19 impactou suas práticas pedagógicas nas aulas de EMI durante aquele período e agora? 2) Você utilizou os mesmos materiais que usava antes da pandemia, ou os adaptou para o novo modo? Como você fez isso e quais elementos precisou adaptar?

As respostas dos professores às perguntas sobre o impacto da pandemia de COVID-19 em suas práticas pedagógicas nas aulas de EMI revelam uma série de desafios e adaptações que tiveram que enfrentar durante e após o período crítico da pandemia, como adaptação rápida, desafios técnicos, dificuldades com o ensino remoto e a perda da interatividade, assim como a dificuldade de adaptação do material às novas metodologias.

Um professor (PI1) mencionou que já tinha experiência anterior com ensino *on-line*, o que facilitou a transição para o ensino remoto durante a pandemia. No entanto, ele destacou as dificuldades enfrentadas pelos alunos, como a falta de tecnologia adequada em casa e a sobrecarga das redes, o que complicou o ensino. A adaptação a essa nova realidade exigiu ajustes na metodologia, como a inclusão de mais discussões *on-line* e a implementação de um aprendizado ativo, mas ele reconheceu que as condições gerais tornaram o processo desafiador.

Outro professor (PI2) descreveu o início da pandemia como um “pesadelo”, devido à falta de preparação técnica tanto da parte dos alunos quanto da instituição. A transição para o *Microsoft Teams* foi difícil e marcada por problemas de conexão. O professor destacou a frustração com a mudança para exames orais *on-line*, que ele considera menos justos e menos eficazes do que os exames escritos. Ele preferia os exames escritos, pois acredita que oferecem aos alunos uma oportunidade mais justa de mostrar seu conhecimento. No entanto, ele também reconheceu que, após alguns meses, o ensino remoto começou a se estabilizar, embora o processo de adaptação inicial tenha sido caótico.

Um terceiro professor (PI3) mencionou que a mudança para aulas *on-line* foi uma transformação significativa, pois ele estava acostumado a interagir diretamente com os alunos. A falta de *feedback* visual e a dificuldade em medir a compreensão dos alunos tornaram o ensino mais desafiador. Ele mencionou que a repetição constante de informações foi uma estratégia que usou para tentar garantir que os

alunos estivessem acompanhando, mas isso também gerou um ambiente de ensino menos dinâmico e mais cansativo.

Um quarto professor (PI4) destacou que a pandemia forçou uma reorganização rápida de todo o material para o modo *on-line*, o que gerou muito mais trabalho e estresse tanto para os professores quanto para os alunos. Ele mencionou que o ensino híbrido, que ainda é praticado, não é o ideal, pois dificulta a colaboração entre os alunos e não favorece a eficácia do ensino. Este professor prefere o ensino totalmente *on-line* ou totalmente presencial, pois acredita que a modalidade híbrida compromete a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos.

Em relação à adaptação dos materiais didáticos, os professores relataram que, embora tenham mantido os mesmos slides e conteúdo básico, foi necessário atualizar o material para refletir os novos desafios e questões relevantes trazidos pela pandemia. Alguns professores mencionaram a necessidade de adaptar a forma de ensino para se adequar às limitações do ensino remoto, como a simplificação de conteúdo e a mudança para formatos mais adequados ao ambiente *on-line*, como discussões e apresentações mais interativas.

No geral, as respostas dos professores refletem a complexidade e as dificuldades enfrentadas durante a transição para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Enquanto alguns já tinham experiência prévia que facilitou a adaptação, outros enfrentaram desafios significativos, tanto técnicos quanto metodológicos. A necessidade de adaptar materiais e métodos de ensino para manter o engajamento dos alunos foi uma constante, assim como o reconhecimento de que o ensino híbrido apresenta desafios que ainda precisam ser resolvidos. A experiência coletiva sugere que, embora as condições impostas pela pandemia tenham sido difíceis, elas também proporcionaram uma oportunidade para repensar e ajustar as práticas pedagógicas no contexto do EMI.

5.3.4 Opiniões sobre a formação docente em EMI

É evidente a importância de cursos de formação docente em EMI observada por linguistas do mundo todo (Borg, 2011; Wärcher e Maiworm, 2014; O'Dowd, 2018; Martinez, 2016; Martinez e Fernandes, 2022; Sahan, Rose e Macaro, 2021; Lasagabaster, 2022). No entanto, poucas universidades da Itália têm oferecido possibilidade de desenvolvimento profissional para os professores envolvidos no

ensino através da língua inglesa como meio de instrução ou algum tipo de formação continuada e suporte. Dessa forma, Costa e Coleman (2013) apontam que a implementação de EMI na Itália ocorre frequentemente sem um suporte adequado em termos de formação docente. Os autores discutem desafios relacionados à implementação do EMI na Itália, incluindo a falta de formação específica para docentes. Isso reflete uma lacuna na preparação dos mesmos, destacando a necessidade urgente de formação continuada e suporte institucional para atender às demandas desse contexto educacional.

Para inferir as perspectivas dos professores sobre a relevância de cursos de formação em EMI foram feitas algumas perguntas abertas:

1) Você já fez um curso de formação docente para ensino em EMI? Se sim, o que o motivou a participar de um curso? Você considera que o curso fortaleceu sua confiança para ensinar em EMI?

2) Se não, você acredita que um curso de formação docente em EMI ajudaria os professores a ensinar em inglês? Como? Como você acredita que as universidades poderiam apoiar a preparação dos professores de EMI?

As respostas dos professores sobre formação docente em EMI revelam diferentes níveis de experiência e percepção sobre a importância e a necessidade desse tipo de preparação para ensinar em inglês.

O professor (PI1) aborda a questão da experiência prática e a valorização da formação contínua. Ele menciona que, embora não tenha feito um curso formal de EMI, participou de um curso de formação prático oferecido por uma especialista na área. Ele valorizou essa experiência, destacando que a formação no trabalho foi essencial para desenvolver confiança e melhorar suas práticas pedagógicas em um ambiente *on-line* e híbrido. O professor (PI1) também enfatiza a necessidade de universidades oferecerem plataformas funcionais e fáceis de usar, além de uma formação contínua para que os professores possam aproveitar ao máximo as tecnologias disponíveis.

O professor (PI2) não fez um curso de EMI, mas reconhece a importância de tal formação, especialmente para professores que não são falantes nativos ou que nunca ensinaram em inglês antes. Ele sugere que um curso de EMI poderia ajudar os professores a avaliar seu nível de inglês e a aprender a se relacionar melhor com os alunos. Também destaca que as universidades muitas vezes assumem que todos

os professores estão aptos a ensinar em inglês, o que nem sempre é verdade, e que os alunos podem sofrer as consequências dessa suposição.

Já o professor (PI3) não fez um curso específico de EMI, mas participou de cursos de habilidades acadêmicas no Reino Unido, que ele considera úteis para ajudar os alunos a desenvolverem suas próprias habilidades em inglês, como escrever ensaios e dissertações. Embora não tenha recebido um curso de formação docente formal em EMI, o professor (PI3) aplica essas habilidades em seu ensino, ajudando os alunos a se expressarem melhor em inglês.

O professor (PI4) acredita que ensinar em um idioma estrangeiro, como o inglês, requer formação específica, pois envolve um esforço adicional para se concentrar tanto no conteúdo quanto na língua. Ele sugere que existem técnicas e sugestões que poderiam ser úteis para os professores, mas reconhece que nunca passou por esse tipo de formação. Ele também menciona a ausência de uma política linguística clara em sua universidade, o que ele acredita que poderia ser útil para apoiar melhor os professores.

O professor (PI5) enfatiza a reflexão sobre o impacto do EMI e faz reforça a necessidade de suporte pelas instituições. O professor (PI5) reconhece que ensinar em inglês pode ajudar os professores a refletirem sobre suas próprias práticas e a encontrarem novas maneiras de ensinar. Ele sugere que as universidades deveriam oferecer cursos de formação em habilidades linguísticas, de comunicação e de *soft skills*, além de incentivar os professores a se atualizarem com novas ferramentas e estratégias pedagógicas. Ele também acredita que compartilhar boas práticas entre professores de diferentes disciplinas pode ser benéfico para todos.

De modo geral, as respostas indicam uma diversidade de experiências e percepções sobre a importância da formação em EMI. Enquanto alguns professores, como o (PI1), tiveram acesso a algum tipo de preparação prática e reconheceram seu valor, outros, como o (PI2) e (PI4), reconhecem a necessidade de formação, mas não tiveram a oportunidade de participar de cursos formais. Há também um reconhecimento da importância de as universidades fornecerem suporte contínuo e atualizações para garantir que os professores estejam bem preparados para ensinar em inglês. A falta de políticas claras e o desafio de adaptar-se ao ensino em um segundo idioma são temas recorrentes, sugerindo que há um espaço significativo para melhorias na preparação e no apoio aos professores de EMI. Nesse sentido, alguns autores (Dearden, 2014; Macaro et al., 2018; Klaasenn, 2008; Costa e

Coleman, 2013), reforçam que a implementação bem-sucedida do EMI requer não apenas formação inicial, mas também suporte contínuo e políticas institucionais claras para apoiar os professores no uso do inglês como meio de instrução.

5.4 DISCUSSÃO

Este miniestudo realizado na UNINT, em Roma, investigou quatro temas principais relacionados ao ensino em inglês como meio de instrução (EMI): 1. Competências linguísticas dos professores e alunos; 2. Experiência no ensino em EMI; 3. Impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas e, 4. Opiniões sobre a formação docente em EMI.

1. Competências linguísticas dos professores e alunos

A proficiência em inglês foi identificada como um desafio significativo tanto para professores quanto para alunos. Os professores apresentaram diferentes níveis de confiança em suas habilidades linguísticas: alguns se percebem próximos ao nível de um falante nativo, enquanto outros demonstraram insegurança, especialmente ao abordar áreas fora de sua especialidade. A proficiência dos alunos também foi amplamente debatida, com opiniões variadas sobre a adequação de seus níveis de inglês, particularmente no caso de estudantes internacionais. Embora alguns professores considerem o nível mínimo de B2 suficiente, outros argumentam que um nível mais avançado é necessário para garantir o sucesso acadêmico.

2. Experiência no ensino em EMI

As motivações para ensinar em EMI variam, desde a adaptação a circunstâncias institucionais até o desejo de crescimento pessoal e profissional. As metodologias aplicadas em EMI também diferem das usadas em L1, com alguns professores adaptando suas práticas para garantir a eficácia do ensino em inglês. As percepções sobre as habilidades necessárias para ensinar em EMI enfatizam a importância da proficiência linguística, das habilidades de comunicação e da adaptação pedagógica. A comparação entre falantes nativos e não nativos revelou

que ambos os grupos têm vantagens e desvantagens, com a eficácia do ensino dependendo mais das habilidades pedagógicas do que do status linguístico.

3. Impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas

A pandemia de COVID-19 forçou os professores a adaptarem rapidamente suas práticas pedagógicas. Desafios técnicos e a falta de interatividade no ensino remoto foram problemas recorrentes, mas também houve oportunidades para repensar e melhorar as práticas de ensino. A adaptação dos materiais didáticos foi necessária, com professores ajustando conteúdos e métodos para atender às novas exigências do ensino *on-line* e híbrido.

4. Sobre formação docente em EMI

As opiniões sobre a formação docente em EMI indicam uma necessidade de mais formação e suporte institucional. Alguns professores tiveram acesso a formações informais que foram úteis, enquanto outros expressaram a necessidade de cursos formais para desenvolver suas habilidades em EMI. A falta de políticas claras de apoio ao ensino em inglês foi mencionada como uma lacuna significativa, sugerindo que há um espaço para melhorias no desenvolvimento profissional contínuo para professores de EMI, que fortalece a reflexão de Dearden (2014) que aponta que as variações em EMI entre países são influenciadas por fatores como políticas institucionais, níveis de proficiência e infraestrutura, refletindo as especificidades de cada contexto educacional.

Concluindo, sobre o contexto no ensino superior na Itália, mais especificamente na UNINT, o estudo revela que, embora haja um forte apoio à internacionalização e ao ensino em inglês, há desafios significativos que precisam ser abordados. A proficiência linguística, as metodologias de ensino adaptadas, a experiência durante a pandemia e a necessidade de formação contínua são fatores críticos que influenciam o sucesso do EMI. Para melhorar a eficácia do ensino em inglês, é essencial que as universidades ofereçam mais suporte, formação e políticas claras que atendam às necessidades de professores e alunos (Dearden, 2014; Lasagabaster, 2022).

UEPG E UNINT: semelhanças e divergências

Este mini estudo serviu de base para uma comparação entre as visões e experiências de professores de EMI em duas universidades: UEPG no Brasil e UNINT na Itália, destacando como o contexto linguístico, educacional e político de cada país influencia suas percepções e práticas em relação ao ensino em EMI. Embora ambos os grupos compartilhem preocupações semelhantes, como proficiência linguística e adaptação ao ensino virtual, houve variações significativas nas atitudes em relação à língua, às metodologias adotadas, à adaptação ao ensino *on-line* e formação docente. Essas diferenças refletem as especificidades culturais e contextuais de cada país, mostrando que as respostas aos desafios do EMI são moldadas segundo os contextos nacionais. Jenkins (2014) destaca que as práticas e percepções relacionadas ao ensino em EMI diferem significativamente entre contextos culturais e nacionais. Essas variações não se limitam às competências linguísticas e pedagógicas, mas também são influenciadas por fatores como políticas educacionais, infraestrutura disponível e atitudes locais em relação ao uso do inglês.

Essa perspectiva reforça que as respostas aos desafios do EMI são profundamente moldadas pelos contextos específicos de cada país, impactando tanto as metodologias adotadas quanto a adaptação ao ensino virtual e a formação docente.

Competência Linguística geral e para ensinar em EMI

A comparação das questões de proficiência linguística geral e para o ensino em EMI entre professores da UEPG e da UNINT revela algumas similaridades e diferenças marcantes, refletindo as particularidades dos contextos educacionais em cada país.

No contexto brasileiro, os desafios relacionados à proficiência linguística dos professores em EMI são notavelmente influenciados pelo contexto pandêmico, que exigiu uma rápida adaptação ao ensino remoto. A pesquisa destacou a insegurança dos professores em lecionar em inglês, muitas vezes por se sentirem aquém do idealizado "falante nativo". Essa insegurança está associada à percepção de que seu nível de proficiência pode não ser suficiente para conduzir aulas eficazes em

inglês, especialmente em um ambiente virtual. Além disso, a formação em EMI é vista como indispensável para melhorar tanto a proficiência linguística quanto as habilidades pedagógicas. A ênfase não está apenas no domínio da língua, mas também na aplicação de metodologias centradas nos alunos e na adaptação às exigências do ensino *on-line*. Os professores brasileiros, portanto, parecem valorizar a combinação de formação linguística e pedagógica, percebendo-a como essencial para superar as barreiras impostas pela pandemia e pela falta de experiência anterior em EMI.

No contexto italiano, a proficiência linguística dos professores em EMI também é uma preocupação significativa, mas com nuances diferentes. A maioria dos professores entrevistados se autopercebe como altamente proficiente, embora com variações na confiança, dependendo da disciplina específica ou do contexto em que lecionam. A autocrítica é comum, especialmente entre aqueles que não consideram seu nível de inglês totalmente equivalente ao de um falante nativo.

Os professores italianos enfrentam desafios específicos relacionados ao ensino em uma língua que não é sua língua materna, como a terminologia técnica e a vasta literatura disponível em inglês. No entanto, muitos demonstram uma confiança razoável em sua capacidade de ensinar em EMI, especialmente quando possuem experiência anterior nessa modalidade. Há uma correlação positiva entre a autopercepção de proficiência e a confiança no ensino em inglês, embora essa relação seja mediada por fatores como o contexto disciplinar e a experiência prévia.

Impacto da pandemia de COVID-19 e adaptação ao novo ensino virtual em EMI

A adaptação para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 revelou desafios distintos nos contextos do Brasil e da Itália, com variações significativas entre as universidades públicas e privadas no Brasil e uma resposta unificada, mas igualmente complexa, nas universidades italianas.

No Brasil, a pandemia teve um impacto profundo no ensino, especialmente no contexto das universidades privadas, que tiveram que se adaptar rapidamente ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) para evitar a perda de alunos. A necessidade de uma transição rápida para o ensino *on-line* criou desafios significativos, uma vez que a formação dos professores, que era predominantemente voltada para o ensino presencial, mostrou-se inadequada para o novo ambiente virtual.

As universidades privadas, sem a opção de suspender suas atividades, foram forçadas a adaptar suas práticas pedagógicas rapidamente, o que resultou em uma implementação emergencial de ferramentas digitais e metodologias *on-line*. Muitos professores se viram despreparados para o ERE, enfrentando dificuldades técnicas, emocionais e pedagógicas, além de resistência por parte dos alunos, que muitas vezes não estavam motivados para participar ativamente das aulas *on-line*. O uso de estratégias como a translinguagem (uso combinado da língua materna e do inglês) foi uma solução emergente para manter o engajamento dos alunos.

Por outro lado, as universidades públicas, que tiveram a oportunidade de suspender suas atividades e repensar suas práticas, tiveram uma vantagem relativa. Esse tempo permitiu uma reflexão mais profunda sobre como adaptar o EMI ao ensino remoto, embora os desafios não tenham sido completamente superados. A formação dos professores para o ambiente virtual continuou a ser uma lacuna significativa, e a falta de preparo específico para o EMI *on-line* foi uma barreira que muitos professores enfrentaram, resultando na decisão de alguns de não ofertar disciplinas em inglês durante a pandemia.

Na Itália, a transição para o ensino remoto também apresentou grandes desafios, mas a experiência variou dependendo do nível de preparação pré-existente dos professores e das instituições. Alguns professores, como mencionado, já tinham experiência anterior com ensino *on-line*, o que facilitou a adaptação. No entanto, para muitos, a mudança foi abrupta e difícil, marcada por problemas técnicos, falta de interação e uma perda da dinâmica tradicional de ensino. A resposta das universidades italianas foi mais unificada, com uma dependência significativa de plataformas como o *Microsoft Teams*, que se tornou uma ferramenta central para o ensino durante a pandemia. No entanto, essa transição não foi isenta de problemas, como a sobrecarga das redes e a falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos. Professores relataram frustrações com o novo formato de avaliação e a dificuldade em manter o engajamento dos alunos em um ambiente onde a interação era limitada.

A necessidade de adaptar os materiais didáticos e as metodologias para o ensino remoto foi uma preocupação constante. Embora os professores italianos tenham mantido a estrutura básica de seus cursos, a adaptação para um formato mais interativo e adequado ao *on-line* foi um desafio significativo, especialmente em

contextos híbridos, vistos como menos eficazes do que o ensino totalmente *on-line* ou totalmente presencial.

O ensino híbrido, adotado na universidade na Itália, foi visto como problemático, com preferências por modelos totalmente *on-line* ou presenciais, devido à dificuldade de engajar alunos em formatos mistos. Na UEPG, essa modalidade não foi mencionada, mas os desafios com o ensino remoto puro já indicam uma complexidade considerável. A pandemia, portanto, ressaltou a necessidade de uma preparação mais significativa e adaptada às exigências do ensino *on-line* em ambos os contextos.

Formação docente em EMI

As opiniões sobre a formação docente em EMI revelam diferenças notáveis entre os contextos do Brasil e da Itália, refletindo tanto as experiências pessoais dos professores quanto as prioridades institucionais de cada país.

No Brasil, há uma clara ênfase na importância da formação docente em EMI, com muitas universidades oferecendo cursos específicos para preparar os professores. Essa formação é vista como essencial não apenas para melhorar a proficiência em inglês, mas também para desenvolver habilidades pedagógicas específicas fundamentais para o sucesso no EMI. Os professores brasileiros que participaram desses cursos geralmente relatam um aumento na confiança e na competência para ministrar disciplinas em inglês, além de reconhecerem a relevância de uma metodologia adequada para engajar os alunos em um ambiente multilíngue.

Os depoimentos dos professores da UEPG sugerem uma valorização significativa dos cursos de EMI como parte de uma preparação contínua e prática. Há também um reconhecimento de que as universidades brasileiras têm um papel crucial em fornecer suporte contínuo, como atualização constante em novas ferramentas pedagógicas e oportunidades para compartilhar boas práticas. A formação em EMI no Brasil é, portanto, vista como um elemento central para o processo de internacionalização das universidades e para a qualidade do ensino superior.

Na UNINT, por outro lado, as opiniões dos professores revelam uma realidade distinta. A formação específica em EMI é menos comum, se não rara, e

muitos professores não têm acesso a cursos formais de formação docente nessa área. Em vez disso, a competência linguística em inglês é frequentemente considerada suficiente para que os professores ministrem aulas em EMI, sem uma ênfase significativa em formação pedagógica específica.

Os professores italianos expressam uma percepção mista sobre a necessidade e a eficácia da formação docente em EMI. Enquanto alguns reconhecem que um curso de EMI poderia ajudar a melhorar a relação com os alunos e a eficácia do ensino, outros dependem de experiências acadêmicas anteriores em contextos anglófonos ou de habilidades autodidatas para adaptar suas práticas. A falta de políticas linguísticas claras e de apoio institucional contínuo é uma preocupação recorrente, indicando que muitos professores sentem a necessidade de um suporte mais estruturado para enfrentar os desafios de ensinar em um idioma estrangeiro.

Conclusão

As opiniões sobre a formação docente em EMI no Brasil e na Itália destacam as diferentes abordagens e prioridades institucionais em cada país. Enquanto o Brasil está avançando na implementação de programas de formação específicos para EMI, reconhecendo a importância de combinar competência linguística com habilidades pedagógicas, a Itália ainda enfrenta desafios significativos em fornecer o suporte necessário para os professores. Essas diferenças refletem não apenas as experiências individuais dos professores, mas também a necessidade de uma maior atenção institucional ao desenvolvimento profissional contínuo em EMI, especialmente em contextos em que a internacionalização é uma meta estratégica.

6 (IN)CONCLUSÕES

Certa vez, ouvi de um professor que nunca terminamos uma tese. Abandonamos. Hoje eu entendo o profundo significado dessas palavras. No início da pesquisa, ainda na elaboração do projeto, estava cheia de entusiasmo, ideias e motivações. No entanto, muitas coisas aconteceram pelo caminho, e as ideias precisaram ser ajustadas a cada novo desafio. Um deles foi a pandemia de COVID-19, um desafio global sem igual. Chegou de repente e virou a vida de todos *up-side-down*. O mundo parou. Vieram a quarenta e o distanciamento social, impactando todas as esferas da vida, tanto em sociedade como individualmente, e trazendo consequências que mudariam a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo. A educação, especialmente o ensino superior, foi profundamente afetada. Professores, alunos e funcionários tiveram que aprender a lidar com o novo contexto, que gerou uma série de emoções, como medo, ansiedade e estresse, afetando, assim, a saúde mental de todos.

Esta pesquisa também precisou ser adaptada a este novo e desafiador cenário. Dada a escassez de estudos sobre EMI e as profundas mudanças ocorridas durante esse período específico, considero que este estudo se tornou ainda mais relevante ao buscar refletir sobre as tendências emergentes e as implicações dessas transformações no contexto contemporâneo.

Reconheço que muitas lacunas ainda permanecem nesta tese, deixando questões por explorar e descobertas por fazer. Talvez os objetivos traçados não tenham sido plenamente alcançados. Nunca saberemos ao certo. No entanto, o que importa é continuar. Abandona-se a tese, mas não a pesquisa. Sigamos em frente.

6.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

A internacionalização é um dos meios para trazer o que há de melhor em ensino e pesquisa para a universidade. Como a própria palavra “universidade” sugere, trata-se de trazer “o universo” para a comunidade acadêmica, elevando-a a níveis mais altos de excelência e preparando alunos, professores e funcionários para lidar com questões tanto locais quanto globais. Para que isso aconteça, é necessário promover uma maior produção, apropriação e circulação de saberes diversos, ou seja, uma intensificação da pesquisa por meio de acordos e projetos

internacionais, mobilidade acadêmica internacional e virtual e a internacionalização em casa.

É fundamental destacar as diferenças existentes entre países e regiões ao redor do globo, reconhecendo que as prioridades, motivos, abordagens, riscos e benefícios variam entre o Norte Global e o Sul Global. Portanto, há uma necessidade premente de refletir sobre a formação de docentes e discentes conforme o contexto brasileiro do Sul Global. Dado o limitado acesso à mobilidade internacional, a Internacionalização em Casa se apresenta como uma das ações mais viáveis para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras no contexto da internacionalização. O Inglês como Meio de Instrução (EMI), objeto desta pesquisa, é uma das práticas que se destaca como uma das iniciativas da Internacionalização em Casa (IaC), ou *“Internationalization at Home (IaH)”*, e tem crescido significativamente nas instituições de ensino superior em busca de uma maior internacionalização.

Integrado a esta pesquisa, realizei uma investigação na modalidade de doutorado sanduíche, financiada pela Capes-PrInt/UFPR, na Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT), na Itália, para expandir a análise realizada no Brasil. O estudo buscou explorar as crenças e práticas de professores em uma universidade estrangeira que ministram suas disciplinas por meio do EMI, comparando como o processo de internacionalização por meio do EMI se manifesta nas duas instituições, UEPG e UNINT. A investigação realizada na UNINT, na Itália, pode contribuir para a internacionalização das universidades brasileiras de várias maneiras, assim como a investigação realizada na UEPG pode contribuir com as IES da Itália e/ou outras ao redor do mundo. Ela oferece inspirações sobre boas práticas pedagógicas em EMI, destacando a importância da formação contínua de professores e sugerindo adaptações ao contexto brasileiro. O estudo também compara políticas linguísticas e educacionais, ajudando as universidades brasileiras a desenvolver abordagens mais eficazes para a internacionalização. Além disso, incentiva a expansão de parcerias internacionais e a inovação pedagógica pós-pandemia, fornecendo um modelo para fortalecer a mobilidade acadêmica e a colaboração global, levando em conta cada contexto e suas especificidades.

Para que a pesquisa geral contribua para a internacionalização da UEPG, seu principal objetivo foi repensar as práticas pedagógicas no ensino de diversas disciplinas por meio do EMI, levando em conta as influências diretas e indiretas das

seis dimensões do modelo ROAD-MAPPING. A pesquisa também analisou o impacto da pandemia de COVID-19 nesse processo, com foco especial nas novas estratégias metodológicas que visam fortalecer a Internacionalização em Casa na instituição. Esse fortalecimento pode ser alcançado por meio do desenvolvimento de programas específicos de formação de professores em EMI, que considerem políticas linguísticas, educação multilíngue e o papel inclusivo, abrangente e intercultural da língua inglesa na internacionalização.

Além disso, pretendemos articular novas parcerias com outros países para promover ações conjuntas de pesquisa. Durante minha estadia na Itália, participei do evento ERASMUS STAFF WEEK na UNINT, onde tive contato com representantes de oito países (Grécia, Croácia, Malta, Rússia, Polônia, Marrocos, Macedônia e Itália), que demonstraram interesse em estabelecer parcerias para pesquisa, mobilidade acadêmica, entre outras iniciativas. Inclusive, firmei uma parceria de pesquisa intitulada *“Using ChatGPT in Higher Education from the Perspective of Students and Faculty Members at the State University of Ponta Grossa”* com o professor pesquisador Najeh Rajeh Alsalhi, da University of Sharjah, nos Emirados Árabes.

Outra ação relevante é a Mobilidade Virtual, uma das iniciativas da Internacionalização em Casa, que permite aos estudantes cursar disciplinas ou programas no formato *on-line*, proporcionando o aprimoramento das habilidades linguísticas e sociais, uma experiência cultural enriquecedora e a ampliação das oportunidades de carreira, entre outros benefícios.

Especialmente na UEPG, planejo levar os resultados das análises aos docentes e demais envolvidos na internacionalização, propondo a criação de um Centro de Suporte em EMI, a fim de que todos possam repensar o processo de internacionalização da universidade, elevando-o a patamares mais altos de excelência. Como pesquisadora, meu objetivo é promover o diálogo e a circulação de saberes diversos adquiridos a partir de diferentes registros teóricos e empíricos, de experiências pluriculturais e multilíngues ocorridas em outros loci, para que, com novos olhares, possa contribuir não apenas com a universidade na qual trabalho, mas também com a sociedade na totalidade, seja no Brasil ou em outros países, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva. A partir da análise dessas informações, é possível gerar hipóteses que poderão contribuir para pesquisas futuras.

Este estudo oferece uma contribuição original ao campo da internacionalização do ensino superior ao investigar a implementação do EMI em um contexto sem precedentes, como a pandemia de COVID-19. Ao explorar as adaptações feitas pelos professores e os desafios enfrentados, este trabalho não apenas amplia o entendimento teórico do EMI, mas também fornece recomendações práticas para a aplicação dessas metodologias em futuras crises educacionais. Assim, este estudo se posiciona como uma referência importante para instituições que buscam fortalecer suas estratégias de internacionalização em tempos de incerteza.

Embora este estudo ofereça *insights* valiosos sobre a implementação do EMI durante a pandemia, ele possui algumas limitações que devem ser consideradas. Primeiro, a amostra de participantes foi limitada a uma região específica, o que pode não refletir as experiências de professores em outras partes do Brasil ou em outros países. Além disso, a coleta de dados ocorreu em um momento de crise, o que pode ter influenciado as respostas dos participantes. Pesquisas futuras poderiam expandir essa análise para incluir comparações internacionais ou estudos longitudinais que acompanhem a evolução das práticas de EMI em contextos pós-pandemia.

Concluindo, esta tese apresenta contribuições significativas para o campo do ensino superior e da internacionalização ao investigar, sob múltiplas perspectivas, a relevância das metodologias aprendidas em cursos de formação em EMI na preparação e execução das aulas, tanto no ensino remoto quanto em contextos em língua materna. Ao analisar a adequação dos professores ao ambiente virtual e os impactos específicos da pandemia sobre suas decisões de ofertar ou não disciplinas em EMI, o estudo oferece uma compreensão mais profunda das dinâmicas envolvidas na adoção do inglês como meio de instrução. Além de destacar os desafios enfrentados, a pesquisa sublinha a importância de uma formação docente contínua e contextualizada para fortalecer as estratégias pedagógicas e de internacionalização, posicionando-se como uma referência para o aprimoramento das práticas de ensino em tempos de transformações globais e crises educacionais.

Com este debate, podemos concluir que há muito a ser feito, há muito a ser pesquisado e debatido. Ainda estamos na espuma que ser forma da crista da onda do EMI no Brasil e precisamos nos comprometer com este desafio e mergulhar de

corpo e alma no fundo deste misterioso e profundo mar. Certamente, encontraremos muitas barreiras e recifes a serem transpostos, muito tubarões a enfrentar, mas também um oceano de possibilidades, de trocas de experiências e de resultados positivos. Sempre com a confiança de que a onda vai crescer... e crescer... e crescer... e com a certeza de que o mar pode ser mais azul.

REFERÊNCIAS

- AGNEW, M.; NEGHINA, C. **The changing landscape of English-taught programmes**. [S. l.]: British Council, Studyportals, 2021. Disponível em: https://studyportals.com/wp-content/uploads/2021/12/British-Council_Studyportals_The-changing-landscape-of-English-taught-programmes-in-2021.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.
- AIREY, J. Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. **Ibérica**, n. 22, p. 35-54, 2011.
- AIREY, J. *et al.* The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals?. **Higher education**, [s. l.], v. 73, p. 561-576, 2017.
- ALON, I.; MCALLASTER, C. M. Measuring the Global Footprint of an MBA. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 522-540, winter, 2009.
- ALTBACH, P. G. Foreign study: changing patterns and competitive challenges. **International Higher Education**, [s. l.], Winter, 2003.
- ALTBACH, P. G. Globalisation and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education & Management**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 3-25, 2004.
- ALTBACH, P. G. Knowledge and education as international commodities. **International Higher Education**, [s. l.], n. 28, 2002.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of studies in international education**, [s. l.], v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- ALTBACH, P.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. **Trends in global higher education: tracking an academic revolution**. Paris: Unesco, 2009.
- AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 25, n. suppl. 1, p. 2.423-2.446, 2020.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, [s. l.], v. 39, p. 303-313, 2011.
- ARIFFIN, K.; HUSIN, M. S. Code-switching and code-mixing of English and Bahasa Malaysia in content-based classrooms: frequency and attitudes. **Linguistics Journal**, [s. l.], v. 5, n. 1, 2011.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. *In*: ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 1-27.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede** – Revista de Educação a Distância, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, P.; LINDSAY, D. Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education. Learning from a specific context. **English-medium instruction at universities**: Global challenges, v. 4.466, p. 44-61, 2013.

BANEGAS, D. L.; MANZUR, G. I. EMI materials in online initial English language teacher education. *In*: LASAGABASTER, D.; DOIZ, A. (ed.). **Language use in English-medium instruction at university**: international perspectives on teacher practice. New York: Routledge. 2021. p. 100-125.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. São Paulo, Brasil: Edições, v. 70, 2016.

BAKER, W.; TSOU, W. EMI and translanguaging in Asia through the ROAD-MAPPING lens. *In*: TSOU, W.; BAKER, W. **English-Medium instruction translanguaging practices in Asia**: theories, frameworks and implementation in higher education. Singapore: Springer, 2021. p. 183-195.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. *In*: COLÓQUIO DE LINGÜÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA,[DES] LIMIARES DA LINGUAGEM, 9., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016. p. 362-370.

BEELEN, J.; JONES, E. Europe calling: a new definition for internationalization at home. **International Higher Education**, Boston, v. 83, special issue, p. 12-13, 2015a.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, A. *et al.* **The European higher education area**: between critical reflections and future policies. [S. l.]: Springer, 2015b. p. 59-72. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5. Acesso em: 23 ago. 2024.

BENESCH, S. **Considering Emotions in Critical English Language Teaching – theories and praxis**. New York: Routledge, 2012.

BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching**. New York: Routledge, 2017.

BJÖRKMAN, B. So you think you can ELF: English as a lingua franca as the medium of instruction. **Hermes-Journal of Language and Communication Studies**, [s. l.], n. 45, p. 77-98, 2010.

BLOCK, D.; KHAN, S. (ed.). **The secret life of English-medium instruction in higher education**: examining microphenomena in context. New York: Routledge, 2021.

BLOCK, D.; MONCADA-COMAS, B. English-medium instruction in higher education and the ELT gaze: STEM lecturers' self-positioning as NOT English language teachers. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 401-417, 2022.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalisation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas nas Ciências Sociais. **Em Tese** – Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORG, S. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. **Direct Science**, [s. l.], v. 39, issue 3, p. 370-380, 2011.

BORGES, E. F. V.; SANTOS, S. S.; TULIO, M. Paraná fala línguas estrangeiras/inglês: início e avanços da UEPG no Panorama da Internacionalização. In: SEGATI, E. R.; NOVELLI, J.; CALVO, L. C. S. (org.). **Paraná Fala Idiomas — Inglês**: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de estado. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRADFORD, A. Toward a typology of implementation challenges facing English-medium instruction in high education: evidence. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], p. 339-356, 2016.

BRADFORD, A.; BROWN, H. ROAD-MAPPING English-medium instruction in Japan. In: RADFORD, A.; BROWN, H. **English-medium instruction in Japanese higher education**: policy, challenges and outcomes. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2018. p. 3-13.

BRANDENBURG, U.; De Wit, H. The end of internationalization. **International Higher Education**, [s. l.], n. 62, p. 15-17, 2011.

BROGGINI, S.; COSTA, F. A survey of English-medium instruction in Italian higher education: An updated perspective from 2012 to 2015. **Journal of Immersion and Content-Based Language Education**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 238-264, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **A internacionalização na universidade brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília, DF: Capes, 2017.

BROWN, H.; BRADFORD, A. EMI, CLIL, & CBI: differing approaches and goals. *In*: CLEMENTS, P.; KRAUSE, A.; BROWN, H. (ed.). **Transformation in language education**. Tokyo: JALT, 2017. p. 327-334.

CALVO, L. *et al.* University professors' representations on an online EMI course in Paraná-Brazil. **The ESPecialist**, [s. l.], v. 45, n. 3, p. 66-87, 2024.

CAMARGO, C. G.; MARSON, I. C. V.; KONDO, R. H. Concepções de língua(gem) e leitura: práticas de professores de língua inglesa em atuação. **Revista X**, [s. l.], v. 2, p. 85-106, 2016.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 91, p. 923-939, 2007.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CENOZ, J.; GENESEE, F.; GORTER, D. Critical Analysis of CLIL: taking stock and looking forward. **Applied Linguistics**, v. 35, n. 3, p. 243-262, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAPPLE, J. Teaching in English is not necessarily the teaching of English. **International Education Studies**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 1-13, 2015.

CHOI, T. Globalisation of English language education: comparison of three contexts in East Asia. *In*: LAM, C. M.; PARK, J. **Sociological and philosophical perspectives on education in the Asia-Pacific region**. [S. l.]: Springer, 2016. p. 147-164.

CHUANG, Y. An EMI Pedagogy that facilitates students' learning. **English Language Teaching**, [s. l.], v. 8, n. 12, p. 63 - 73, 2015.

COLEMAN, J. English-medium teaching in European higher education. **Language Teaching (Journal)**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 1-14, 2006.

TENDÊNCIAS da educação superior para o século XXI: anais da Conferência Mundial do Ensino Superior, Paris, 5 a 9 de outubro de 1998. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 1998.

CONTERO, C.; ZAYAS, F.; TIRADO, J. L. Addressing CLIL lecturers' needs: Reflections on specific methodological training. *Porta Linguarum. Monograph*, 3, 121-135, 2018.

COSTA, A. EMI: O que é o inglês como meio de instrução e qual sua relação com a capacitação de professores? **Revista Ensino Superior**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/ingles-emi/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

COSTA, F. English-medium instruction in higher education in Italy. *In*: BOLTON, K.; BOTHA, W.; LIN, B. **The Routledge Handbook of English-Medium Instruction in Higher Education**. [S. l.]: Routledge, 2024. p. 148-160.

COSTA, F. Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. **AILA Review**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 30-47, 2012.

COSTA, F.; COLEMAN, J. A. A survey of English-medium instruction in Italian higher education. **International journal of bilingual education and bilingualism**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 3-19, 2013.

COVID-19 impact on education. **Unesco**, Paris, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 24 ago 2024.

CRITICAL INTERNATIONALIZATION STUDIES NETWORK (CNS). [20-?]. Disponível em: <https://criticalinternationalization.net/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CRUZ, C.; RIBEIRO, U. **Metodologia científica**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil, 2003.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 397-415, 2016.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. **ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalized University**. London: Palgrave Pivot, Cham, 2020.

DAFOUZ, E. English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: Ideological forces and imagined identities at work. **International journal of bilingual education and bilingualism**, [s. l.], v. 21, n. 5, p. 540-552, 2018.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. **Researching English-Medium Higher Education**: Diverse Applications and Critical Evaluations of the ROAD-MAPPING Framework. Abingdon and New York: Routledge, 2023.

De Wit, H. Internationalization in higher education, a Critical Review. **Simon Fraser University Educational Review**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 9-17, 2019.

De Wit, H. Internationalization of higher education: nine misconceptions. **International Higher Education**, n. 64, p. 6-7, 2011.

De Wit, H. Internationalization of Higher Education: the need for a more ethical and qualitative approach. **Journal of International Students**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. i-iv, 2020.

De Wit, H. Internationalization of higher education, an introduction on the why, how and what. *In*: De Wit, Hans (ed.). **An Introduction to Higher Education Internationalization**. Milan: Vita e Pensiero, 2013. p. 13-46.

De Wit, H. **Internationalization of higher education in Europe and its assessment, trends and issues**. Nederland: NVAO: Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2010.

De Wit, H.; HUNTER, F. The future of internationalization of higher education in Europe. **International higher education**, [s. l.], n. 83, p. 2-3, 2015.

De Wit, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. **Internationalization of Higher Education**. Brussels, Belgium: European Parliament, 2015.

De Wit, H.; JONES, E. A new view of internationalization: From a western, competitive paradigm to a global cooperative strategy. **Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 142-152, 2022.

De Wit, H.; LEASK, B. Internationalization, the curriculum and the disciplines. **International higher education**, n. 83, p. 10-12, 2015.

De Wit, H.; MERKX, G. The history of internationalization of higher education. **The SAGE handbook of international higher education**, [s. l.], p. 43-59, 2012.

DEARDEN, J. **English as a medium of Instruction: a growing global phenomenon**. London, UK: British Council, 2014.

DEARDEN, J.; MACARO, E. Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: a three-country comparison. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 455-486, 2016.

DELGADO-MÁRQUEZ, B. L.; HURTADO-TORRES, N. E.; BONDAR, Y. La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 8, n. 2, p. 101-122, jul. 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The landscape of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2013.

DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 38, n. 9, p. 1407-1421, 2013.

DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. Language friction and multilingual policies in higher education: The stakeholders' view. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 35(4), 345-360, 2014.

DOIZ, A. *et al.* Linguistic Demands and language assistance in EMI courses: What is the stance of Italian and Spanish undergraduates?. **Lingue e Linguaggi**, [s. l.], v. 33, p. 69-85, 2020.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUNWORTH, K. In-course student English language development. *In*: **Five Years On: English Language Competence of International Students International Education Association of Australia** (IEA), 2013; p. 52-74.

EKMAN, P. Basic emotions. *In*: DALGLEISH, T.; POWER, M.J. **Handbook of cognition and emotion**. London: John Wiley & Sons, 2000. p. 45-60.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

ELKIN, G.; FARNSWORTH, J.; TEMPLER, A. Strategy and the internationalisation of universities. **International Journal of Educational Management**, v. 22, n. 3, p. 239-250, 2008.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências sociais: características e modalidades de investigação. **Contexto**, Porto Alegre, v. 1, p. 71-92, 2003.

FERNANDES, K. A. R. **Curso de formação local para professores de inglês como meio de instrução**: elaboração, pilotagem, resultados. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGLET, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internationalization and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities for the global south. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 1-15, 2020.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 14, n. 1, 2015.

FORTES, R. Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês. **Interfaces Brasil/Canadá**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 151-190, 2016.

FRANCISCO, D. J. *et al.* Análise de Conteúdo: como podemos analisar dados no campo da educação e tecnologias. *In: SBC (Org.). Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa.* Porto Alegre: SBC, 2021. p. 85-102.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANCOMACARO, M. R. **English as a medium of instruction at an Italian Engineering faculty:** An investigation of structural features and pragmatic functions. (Unpublished doctoral dissertation) – Università degli Studi di Napoli Federico II, Italy, 2011.

FRANKLIN, L. A.; ZUIN, D. C.; EMMENDOERFER, M. Processo de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 130-151, 2017.

GALLOWAY, N. *et al.* **English in higher education – English medium.** Part 1: Literature review. London: British Council, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. N.; MARSON, M. Z. Teacher education in English Medium Instruction settings: a partial view from Brazil. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 155-172, 2022. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ides/a/qqzTpSLRmwkNvMM9NhFddR>. Acesso em: 23 ago. 2024.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. English as língua franca and the internationalization of higher education in Brazil. *In: FINARDI, K. R. English in Brazil: views, policies and programs.* Londrina: Eduel, 2016. p. 123-142.

GIMENEZ, T. *et al.* **Guide to English as a medium of instruction in Brazilian higher education institutions 2018-2019.** London: British Council, 2019.

GRADDOL, D. **English next:** why global English may mean the end of “English as a foreign language”. London: British Council, 2006.

GRAHAM, K. M.; ESLAMI, Z. R. Using the ROAD-MAPPING framework to inform English-medium instruction professional development in Taiwan. *In: DAFOUZ, E.; SMIT, U. Researching English-Medium higher education.* London: Routledge, 2023. p. 117-136.

GRIN, F. Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics. *In: STICKEL, G.; ROBUSTELLI, C. Language use in university teaching and research.* Contributions to the 2014 EFNIL Annual Conference. [S. l.]: Peter Lang Edition, 2015. p. 99-118.

GROSS, J. J. **Handbook of emotion regulation**. London: The Guilford Press, 2013.

GUARDA, M.; HELM, F. 'I have discovered new teaching pathways': The link between language shift and teaching practice. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, [s. l.], v. 20, n. 7, p. 897-913, 2016.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HANSON, K. H.; MEYERSON, J. W. **International Challenges to American Colleges and Universities: Looking Ahead. American Council on Education Series on Higher Education**. Oryx Press, 4041 North Central at Indian School Road, Phoenix, AZ 85012-3397, 1995.

HARARI, M. The Internationalization of the Curriculum. *In*: KLASEK, C. B. (ed.). **Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education**. Pullman, WA: Washington State University's Center for International Development. Headquarters of the Association of International Education Administrators, 1992. p. 45-67.

HARDING, K. Teaching English for no obvious reason. **Modern English Teacher**, 23(4), 5-7. 2014.

HAUS, C. Crenças de professores brasileiros de EMI sobre pronúncia. **Revista X**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 123-143, 2018.

HÖFLING, C.; ZACARIAS, R. (EMI) O uso de inglês como meio de instrução: Impacto na internacionalização, mobilidade acadêmica e formação de estudantes. *In*: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, R. F. L. (org.). **Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2017.2017. v. 2, p. 123-145.

HYMES, D. On communicative competence. *In*: PRICE, J.; HOLMES, J. (ed.). **Sociolinguistics (Selected Readings)**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HYNNINEN, N. 'ICL at the micro level: L2 speakers taking on the role of language experts'. *In*: SMIT, U.; DAFOUZ, E. (ed.). **Integrating content and language in higher education: gaining insights into English-medium instruction at European universities**. [S. l.]: Aila Review, 2012. p. 13-29, v. 25.

INTRODUCTION to the EMI Oxford Research Network. **EMI Oxford Research Group**, [20--]. Disponível em: <https://www.emi.network/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **Tesol Quarterly**, Columbia, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy**. London: Routledge, 2013.

JENKINS, J. English medium instruction in higher education: the role of English as lingua franca. In: GAO, X. **Second handbook of English language teaching**; [S. l.]: Springer, 2019. p. 91-108.

JOFIN, J. **Internationalisation of Higher Education**": an evaluative study of internationalisation efforts at the University of Chester. 2009. Dissertation (Master of Business Administration) – University of Chester, United Kingdom, 2009.

JONES, E. Problematizing the idea of curriculum 'internationalization'. **Journal of International Students**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. i-v, 2022.

JONES, E.; De Wit, H. A global View of Internationalization: What next? In: VAN'T LAND, A.; CORCORAN, D. C.; IANCU, D.-C. (ed.). **The promise of Higher Education**: Essays in Honor of 70 years of IAU. Part II: Facilitating International Cooperation. Switzerland: Springer, 2021. p. 83-88.

JONES, E.; De Wit, H. Globalization of internationalization: Thematic and regional reflections on a traditional concept. **AUDEM**: The International Journal of Higher Education and Democracy, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 35-54, 2012.

KACHRU, B. B. The power and politics of English. **World Englishes**, v. 5, n. 2-3, p. 121-140, 1986.

KACHRU, B. World Englishes and applied linguistics. **World Englishes**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 3-20, 1990.

KACHRU, B. World Englishes and English-using communities. **Annual Review of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 17, p. 66-90, 1997.

KERR, C. The internationalisation of learning and the nationalisation of the purposes of higher education: Two 'laws of motion' in conflict?. **European Journal of Education**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 5-22, 1990.

KING, R. B.; YIN, H.; ALLEN, K. Re-imagining teaching, learning, and well-being amidst the COVID-pandemic: challenges, opportunities, and recommendations. **Educational and Developmental Psychologist**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 1-4, 2023.

KLAASSEN, R.; BOS, M. English language screening for scientific staff at Delft University of Technology. **Hermes Journal of Language and Communication in Business**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 61-70, 2010.

KLAASSEN, R. Preparing lecturers for English-medium instruction. In: R. Wilkinson & V. Zegers (Eds.). **Realizing content and language integration in higher education** (pp. 32-42). Maastricht: Maastricht University Language Centre, 2008.

KLASEK, C. **Bridges to the future**: strategies for internationalizing higher education. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators, 1992.

KNIGHT, J. An internationalization mode: meaning, rationales, approaches, and strategies. *In*: KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: the changing world of Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 19-37.

KNIGHT, J. An internationalization model: Responding to New Realities and Challenges. *In*: De Wit, H. *et al.* (ed.). **Higher Education in Latin America**. Washington, DC.: The World Bank, 2005. p. 1-38.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *In*: DEARDORFF, D. K. *et al.* (ed.). **The SAGE handbook of international higher education**, [S. l.]: Sage, 2012a. p. 27-42.

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. **International higher education**, [s. l.], n. 62, 2011.

KNIGHT, J. Global: five truths about internationalization: International Higher Education, Fall 2012, Number 69. *In*: De Wit, H.; GACEL-ÁVILA, J.; JONES, E.; JOOSTE, N. (Org.). **Understanding higher education internationalization**. Leiden: Brill, 2012b. p. 13-15.

KNIGHT, J. Higher Education Internationalization: concepts, rationales, and frameworks. **Revista REDALINT**. Universidad, Internacionalización e Integración Regional, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 65-88, 2021.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, J. International universities: Misunderstandings and emerging models?. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015.

KNIGHT, J. Internationalisation: key concepts and elements. *In*: KNIGHT, A. E.; De Wit, H.; GORDON, J.; WENDE, W. C. (Org.) **Internationalisation of European Higher Education**. [S. l.]: Raabe, 2008a. p. 1-21.

KNIGHT, J. Internationalisation: key concepts and elements. *In*: **International Handbook of Higher Education**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 207-227.

KNIGHT, J. Internationalization: elements and checkpoints. **CBIE Research: Canadian Bureau for International Education**, n. 7, 1994.

KNIGHT, J. Internationalization of Higher Education: a conceptual framework. *In*: KNIGHT, J.; De Wit, H. (org.). **Internationalization of Higher Education in Asia Pacific countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997. p. 5-19.

KNIGHT, J. Internationalization of Higher Education. *In*: OECD. **Quality and internationalisation in Higher Education**. Paris: Programme on Institutional Management in Higher Education, 1999. p. 13-28.

KNIGHT, J. Internationalization remolded: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 1. n. 1., 2004, p. 5-31.

KNIGHT, J. Monitoring the quality and progress of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 228-243, 2001.

KNIGHT, J. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 20-33, 2012c.

KNIGHT, J. The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *In*: LAW, D.; HOEY, M. (ed.). **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**. Abington, UK: Routledge, 2013. p. 84-90.

KNIGHT, J. The internationalization of higher education in the 21st Century: news realities and complexities. *In*: KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: the changing world of Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008b. p. 1-18.

KNIGHT, J. The internationalization of higher education scrutinized: international program and provider mobility. **Sociologias**, [s. l.], v. 22, p. 176-199, 2020.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, [s. l.], v. 33, n. 33, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, J.; ALTBACH, P. G. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of studies in international education**, [s. l.], v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

KNIGHT, J.; De WIT, H. Internationalization of higher education: past and future. **International Higher Education**, [s. l.], n. 95, p. 2-4, 2018.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. **Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**, v. 5, p. 32, 1995.

KNIGHT, J.; ZHANG, Y. Regional universities around the world: An analysis of single campus, multi-campus and virtual models. *In*: CREMONINI, L.; TAYLOR, J.; JOSHI, K. M. **Reconfiguring national, institutional and human strategies for the 21st Century: converging internationalizations**. Cham: Springer International Publishing, 2022. p. 113-131.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOMORI-GLATZ, M. A first step on the road to EMEMUS: Using ROAD-MAPPING at an Austrian business university. *In*: DAFOUZ, E.; SMIT, E. **Researching English-Medium higher education: Diverse applications and critical evaluations of the ROAD-MAPPING framework**. [S. l.]: Routledge, 2023. p. 74-91.

KRUSEMAN, A. N. Preface. *In*: VAN LEEUWEN, C.; WILKINSON, R. **Multilingual approaches in university education**: challenges and practices. [S. l.]: Valkhof Pers, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, L. *et al.* (ed.). **Teaching English as an international language**: principles and practices. London: Routledge, 2012. p. 9-27.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *In*: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 181-198.

LASAGABASTER, D. Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level. **Language Teaching**, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 400-416, 2018.

LASAGABASTER, D. **English-Medium Instruction in Higher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

LEUNG, C; STREET, B. V. (ed.). **English-a changing medium for education**. [S. l.]: Multilingual Matters, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1999.

MACARO, E. English medium instruction: time to start asking some difficult questions. **Modern English Teacher**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 4-7, 2015.

MACARO, E. English Medium Instruction: What do we know so far and what do we still need to find out?. **Language Teaching**, [s. l.], v. 55, n. 4, p. 533-546, 2022.

MACARO, E. **English Medium Instruction**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

MACARO, E. *et al.* A systematic review of English medium instruction in higher education. **Language teaching**, [s. l.], v. 51, n. 1, p. 36-76, 2018.

MACARO, E.; SHUANGMIAO, H. English medium instruction in China's higher education: Teachers' perspectives of competencies, certification and professional development. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, [s. l.], v. 41, n. 3, p. 219-231. 2019.

MACARO, E.; ROSE, H. Introduction to the special issue on English medium instruction: Areas of research needing urgent attention. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 257-269, 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARENGO, L. H. F. Inglês como meio de instrução no ensino superior brasileiro: um estudo quantitativo de percepções dos docentes. *In*: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 30., 2018, [s. l.]. **Poster** [...]. [S. l.]: UFRGS, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/190878/Poster_58055.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 24 ago. 2024.

MARGINSON, S.; SAWIR, E. Interrogating global flows in higher education. **Globalization, Societies, and Education**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 281-309, 2005.

MARTINEZ, R. English as medium of instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. *In*: FINARDI, K. R. (org.). **English in Brazil**: views, policies and programs. Londrina: Eduel, 2016. p. 191-228.

MARTINEZ, R.; FERNANDES, K. A. R. Development of a teacher training course for English medium instruction for higher education professors. *In*: SÁNCHEZ PÉREZ, M. M. (ed.). **Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education**. Pennsylvania: IGI Global, 2020. p. 125-152.

MARTINEZ, R.; PALMA, A. C. Brazil trying English-Medium Instruction on for size: emerging trends and policy. *In*: MCKINLEY, K.; GALLOWAY, N. (ed.). **English medium instruction practices in higher education**: international perspectives, 2022. p. 25.

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

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 1 v.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language**: rethinking goals and approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MEDDGYES, P. *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan Publishers, 1994.

Meyer, Halbach e Coyle em 2015

MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas de conhecimento**. 2006. Tese (Livre Docência em Recursos Humanos) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEZ, E.; FERNDARES, C. M. B.; WOICOLESCO, V. G. Curriculum and practices in Higher Education in the context of the COVID-19 pandemic. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s. l.], v. 8, 2022.

O'DOWD, R. The training and accreditation of teachers for English medium instruction: An overview of practice in European universities. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, [s. l.], v. 21, n. 5, p. 553-563, 2018.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. [S. l.]: Routledge, 2014.

PAGÈZE, J.; LASAGABASTER, D. Teacher development for teaching and learning in English in a French higher education context. **L'analisi linguistica e letteraria**, [s. l.], v. 25, n. 2 Supplement, 2017.

PALMA, A. C. **A Representatividade das emoções nas práticas de EMI de professores do ensino superior da Universidade Federal do Paraná**. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGLET, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970**. Cria, sob a forma de Fundação, a Universidade Estadual de Londrina. Curitiba: Diário Oficial do Estado do Paraná, 1970.

PARANÁ. **Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969**. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, [1970]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=11438&codItemAto=124093#:~:text=Lei%206034%20%2D%2006%20de%20Novembro%20de%201969&text=S%C3%BAmula%3A%20Cria%20as%20Universidade%20Estaduais,Art.> Acesso em: 30 ago. 2024.

PASSONI, T. *et al.* University professors' representations on an online EMI course in Paraná - Brazil. **The ESpecialist**, [s. l.], v. 45, n. 3, p. 66-87, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/63673>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. **Bilingual Education and Bilingualism**, [s. l.], v. 62, p. 90, 2006.

PÉREZ CAÑADO, M. L. Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts. **Journal of English for Academic Purposes**, [s. l.], v. 48, p.1-22, 2020.

PHILLIPSON, R. English in the new world order: Variations on a theme of linguistic imperialism and 'world' English. In: RICENTO, T. **Ideology, politics and language policies: Focus on English**, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 87-106.

POOLE, G. Administrative impediments: how bureaucratic practices obstruct the implementation of English-taught programs in Japan. In: **English-medium instruction in Japanese higher education: policy, challenges, and outcomes**. [S. l.]: Multilingual Matters, 2017. p. 91-107.

POWELL, C. Statement for International Education Week. U.S. State Department. 2004. Disponível em: <https://2001-2009.state.gov/secretary/former/powell/remarks/37137.htm>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PUSEY, K. J. Addressing conceptual disagreements and representation in EMI teacher education. **REGIT**, Itaquaquecetuba, v. 14, n. 2, p. 102-114, 2020a.

PUSEY, K. J. Lessons learned piloting an EMI support course at a southern Brazilian university. **BELT-Brazilian English Language Teaching Journal**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. e39470-e39470, 2020b.

QIANG, Z. Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. **Policy futures in education**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 248-270, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-142.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, J. C. Teaching English through English: proficiency, pedagogy and performance. **RELC Journal**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 7-30, 2017.

ROSE, H. *et al.* What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 45, n. 11, p. 2149-2161, 2019.

ROSE, H.; GALLOWAY, N. **Global Englishes for Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

RUBIN, J. Nautical musings on local and global innovation and change: The disruptive pedagogy of COIL. In: JONES, E. *et al.* (ed.). **Global and local internationalization**. [S. l.]: Brill, 2016. p. 75-79.

RUDZKI, R. E. J. **The strategic management of internationalization**: towards a model of theory and practice. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia) – Newcastle University, Reino Unido, 1998.

SAHAN, K.; ROSE, H.; MACARO, E. Models of EMI pedagogies: at the interface of language use and interaction. **System**, [s. l.], v. 101, p. 102616, 2021.

SÁNCHEZ-PÉREZ, M. M. (ed.). **Teacher training for English-medium instruction in higher education**. [S. l.]: IGI Global, 2020.

SANDER, L. M. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. São Leopoldo: Oikos Editora, 2020. *E-book*.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [s. l.], v. 25, n. 53, p. 11-34, 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1383>. Acesso em: 6 abr. 2023.

SANTOS, G. M. T. dos; REIS, J. P. C. dos. COVID-19 e Internacionalização em Casa: Potencialidades para o Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Superior. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 18-27, 2020.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SEIDLHOFER, B; WIDDOWSON, H. ELF for EFL: A Change of Subject? In: SIFAKIS, N; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Multilingual Matters, Bristol. 2018.

SELLTIZ, C. W.; COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1987.

SIFAKIS, N. Elf7 Interview: getting started with ELF. 2014. Disponível em: <http://elfpron.wordpress.com/2014/09/21/elf7-interview-getting-started-with-elf/>.

SHOHAMY, E. Language tests as language policy tools. *Assessment in Education: Principles*. **Policy & Practice**, v. 14, n. 1, p. 117-130, 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SODERQVIST, M. Internationalization and its Management at Higher-Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis. Helsinki: Helsinki School of Economics, 2002.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, [s. l.], v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STREET, B. V. New literacy studies and the continua of biliteracy. In: HULT, F. M.; KING, K. A. **Educational linguistics in practice: applying the local globally and the global locally**. United Kingdom: Multilingual Matters, 2011. p. 59-67.

TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 148-168, 1988.

THOMAS, N.; MIKOLAJEWSKA, A. Reflections on Going Global. During & Post COVID-19: Takeaways for future research. **ELT Research Issue** 36, 2020.

THØGERSEN, J.; AIREY, J. Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. **English for Specific Purposes**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 209-221, 2011.

TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. [Revista Educação e Pesquisa], São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec., 2005.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. Tendências de Educação Superior para o Século XXI. Paris: UNESCO/CRUB, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130295>. Acesso em: 3 set. 2024.

UPADHAYA, A.; SAH, P. K. Education, English language, and girls' development: Exploring gender-responsive policies and practices in Nepal. In: DOUGLAS, S. (ed.). **Creating an inclusive school environment**. London: British Council, 2019. p. 105-114.

VAN DER WENDE, M. Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities for the coming decade. **Journal of studies in international education**, v. 11, n. 3-4, p. 274-289, 2007.

WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. (ed.). **English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014**. [S. l.]: Lemmens Medien GmbH, 2014.

WIDDOWSON, H. G. ELF and the inconvenience of established concepts. p. 5-26. *In*: SEIDLHOFER, B. DEWEY, M. **Journal of English as a Lingua Franca**, de Gruyter, 2012.

WILKINSON, R. **Integrating content and language**: meeting the challenge of a multilingual higher education. Maastricht: Universitaire Pers, 2004.

WILKINSON, R. **The impact of language on teaching content: views from the content teacher**. Paper presented at the Bi and Multilingual Universities – Challenges and Future Prospects Conference at Helsinki, 2005.

WILKINSON, R.; GABRIËLS, R. The tension between monolingualism and multilingualism. *In*: WILKINSON, R, GABRIELS, R. (ed.). **The Englishization of higher education in Europe**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021.

WILKINSON, R. English-medium instruction at a Dutch University: challenges and pitfalls. *In*: DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (Eds.) **English-medium instruction at universities**: Global Challenges. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 3-24.

WORLD University Rankings 2023. **Times Higher Education**, [202-]. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ZAMBONI, A. S. Q. **O Processo de Internacionalização no Ensino Superior Brasileiro**: um estudo de caso sobre a Universidade Estadual do Paraná. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGLET, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE
LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Doutorado em Letras – Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem

Orientanda: Mariza Tulio

Orientador: Prof. Dr. Ron Martinez

Coorientador: Francisco Carlos Fogaça

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caro (a) professor (a),

A entrevista semiestruturada fará parte do conjunto de dados a ser analisado como parte dos procedimentos de pesquisa. Os resultados serão destinados apenas para propósitos acadêmicos. A sua colaboração é voluntária. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

PART 1: PERFIL DO RESPONDENTE

1. Data:
2. Nome:
3. E-mail e telefone:
4. Sexo e idade:
5. Qual sua formação acadêmica? (Graduação, mestrado, doutorado, etc)
6. Em que ano terminou sua última formação?
7. Há quanto tempo você leciona no ensino superior? (Considerar outras instituições além da atual também, inclusive privada, se for o caso):
8. De qual setor e departamento você faz parte?
9. Quais disciplinas você ministra atualmente nos cursos de graduação? (Citar a disciplina, o curso correspondente, e, se for de outro departamento)

10. E quais disciplinas você ministra atualmente nos cursos de pós-graduação? (Citar a disciplina, o curso correspondente, e, se for de outro departamento)

PART 2: PERFIL LINGÜÍSTICO LÍNGUA INGLESA, EXPERIÊNCIA DOCENTE EM EMI

1. Como você aprendeu a língua inglesa?
2. Você já estudou ou teve alguma experiência acadêmica em outro país falante de língua inglesa?
3. Se sim, o que você fez? Em que país, cidade, instituição, duração e ano?
4. Como você considera seu nível de inglês atual?
5. Você já fez algum dos testes internacionais? Por que motivo? (TOEFL, IELTS, Cambridge, etc)
6. Como você considera seu nível atual de inglês para ensinar através do EMI?
7. Você já ministrou ou ministra disciplinas através do EMI em cursos de graduação?
8. Se sim, quais e quantos alunos em média por turma?
9. Você já ministrou ou ministra disciplinas através do EMI em cursos de pós-graduação?
10. Se sim, quais e quantos alunos em média por turma?
11. Quais foram as motivações para você ministrar suas disciplinas em EMI?
12. Quais foram os desafios enfrentados no ensino pelo EMI?
13. Se você optou por não ministrar disciplinas em EMI, cite as razões:

PART 3: CURSO DE FORMAÇÃO EM EMI

1. Em que ano você participou de algum curso de formação em EMI e por qual instituição? Em que formato o curso foi ofertado?
2. O que o motivou a participar de um curso de formação em EMI?
3. Você considera que o curso fortaleceu sua confiança para ensinar em EMI?
4. Sobre o curso:

O curso atendeu suas expectativas
Metodologia aplicada
Materiais e recursos
Estrutura (sala, iluminação, mesas, etc)
Carga horária total
Conteúdos e objetivos adequados
Distribuição do conteúdo foi proporcional à carga horária
Equilíbrio entre teoria e prática

Plano do curso com conteúdos e organização dos encontros foi apresentado
O que aprendi no curso foi relevante para as aulas de língua inglesa
O que aprendi no curso foi relevante para as aulas de língua portuguesa
Para os cursos via remota ou em EAD, o ambiente virtual foi

5. Sobre o instrutor:

Bem preparado e organizado para aulas
Conhecimento sobre os conteúdos
Estimulou interesse e motivação
Respondeu às perguntas e deu suporte às dúvidas e necessidades dos participantes
Fez com que os materiais fossem interessantes

6. O que antes do curso era uma barreira ou limitação para você e que depois do curso te encorajou a adotar o ensino através do EMI?

7. Cite aspectos positivos e negativos do curso:

8. Quais têm sido os maiores desafios para ensinar pelo EMI?

PART 4: FORMAÇÃO EM EMI E APLICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Antes da pandemia:

1. Você gosta de dar aula? E especificamente em EMI o que o atrai? Qual seu estilo de ensinar?
2. Por que você decidiu fazer o curso de formação em EMI? Em que ano foi?
3. Logo que terminou o curso, você teve a intenção de ensinar em EMI?
4. Caso não tenha ministrado disciplinas em EMI ante da Pandemia Covid 19, cite as razões, dificuldades etc:
5. Você ministrou alguma disciplina através do EMI antes da Pandemia COVID-19, no formato presencial? Quais disciplinas e quantos/as alunos/as?
6. Que tipo de materiais você utilizava em suas aulas?
7. Você considera que as metodologias específicas do EMI te auxiliaram na produção ou adaptação dos materiais já existentes da língua portuguesa para a língua inglesa?

8. Quais foram os maiores desafios e dificuldades?
9. Quais foram os aspectos positivos? Você considera que o ensino foi eficiente?
10. Você adotou as metodologias do EMI nas aulas de língua materna? Se sim, descreva como foi o processo desde o planejamento, produção de materiais e aplicação nas aulas:

Durante a pandemia:

11. Se você não ofertou disciplinas em EMI, a pandemia teve influência direta ou indireta na sua decisão? Descreva as razões como as repentinas mudanças advindas da Pandemia COVID-19, as maiores dificuldades enfrentadas em relação ao ensino em EMI.
12. Você ofertou disciplinas em EMI? Quais e em que formato?
13. Que tipo de materiais você utilizou e como foi feita a seleção dos mesmos para as aulas? Se utilizou os materiais já existentes, como você os adaptou para o ensino remoto? Como foi e quais elementos teve de adaptar?
14. No preparo das aulas, você dá ênfase a alguma habilidade específica (oralidade, leitura, escrita, audição, vocabulário)?
15. No mundo contemporâneo há um complexo fluxo de comunicação e informação e os sentidos são construídos em diferentes modalidades (linguística, visual, espacial, gestual, sonora). Como você conduziu tais questões em suas aulas?
16. Durante as aulas, quando você ou seus/suas alunos/as se deparam com uma situação de desentendimento (oral, auditivo, escrita, leitura) na comunicação em língua inglesa, qual é a sua atitude?
17. Poderia enviar por e-mail um material elaborado para aula em EMI no modo presencial e o mesmo material adaptado para o ambiente virtual?

ANEXO B – EVOLUÇÃO DAS PRINCIPAIS TERMINOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL

<i>Contemporary Terms Last 10 year</i>	<i>Recent terms Last 20 years</i>	<i>New Terms Last 30 years</i>	<i>Evolving Terms Last 40 years</i>	<i>Traditional Terms Last 50 years</i>
<i>Generic Terms</i>				
-International program and provider mobility -soft power -knowledge diplomacy -intelligent internationalization -collaborative online international learning	-regionalization -planetization -glocalization - global citizenship - green internationalization - global rankings	-globalization -borderless education -crossborder education -transnational education -virtual education -internationalization 'abroad' -internationalization 'at home' -	-internationalization -multi-cultural education -inter-cultural education -global education -distance education offshore or overseas education	-international education -international development cooperation -comparative education - correspondence education
<i>Specific Elements</i>				
- international joint universities -MOOCS -education cities -virtual internships -knowledge hubs -franchise universities	-regional education hubs - international competencies - degree mills - visa factories - joint, double, combined degrees -branding, status building	-education providers -corporate universities -networks -virtual universities -branch campus -twinning and franchise programs	-international students -study abroad -institution agreements -partnership projects -area studies -bi-national cooperation	-foreign students exchange -student development projects -cultural agreements -language study

FONTE: Sander (2020, p. 22).

ANEXO C – PERSPECTIVA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

1. Perspectiva de la actividad	
Focaliza las actividades de enseñanza superior que fomentan una dimensión intercultural, incluida la presencia de alumnado internacional, currículum e intercambio alumnado/profesorado.	Harari (1992) Klasek (1992) Arum y Van de Water (1992) Mestenhauser (1998) Green y Olson (2003) Javalgi <i>et al.</i> (2003) Powell (2004) Green y Shoenberg (2006)
2. Perspectiva de la competencia	
Destaca el desarrollo de habilidades, de conocimientos, de actitudes y de valores que son importantes para que uno pueda competir en el mercado global.	Soderqvist (2002) Van der Wende (2007) Ayoubi y Masoud (2007) McGowan & Potter (2008) Elkin <i>et al.</i> (2008) Lipsett (2009)
3. Perspectiva del ethos	
Destaca la creación de una cultura o entorno en donde se valora y se apoya las perspectivas y las iniciativas interculturales/internacionales.	Pickert y Turlington (1992) Hanson y Meyerson (1995)
4. Perspectiva del proceso	
Hace hincapié en la integración de una dimensión internacional e intercultural en la enseñanza, en la investigación y en los servicios a través de una combinación de actividades, de políticas y de procedimientos.	Knight (1994) Schoorman (1999) De Wit (2002) Olson <i>et al.</i> (2001)

FONTE: Delgado-Márquez, Torres e Bondar (2011, p. 106)

ANEXO D – RAZÕES QUE MOVEM A INTERNACIONALIZAÇÃO E SEUS NÍVEIS

Four Categories of rationales (1999)	Levels of Rationales (2020)
Academic International Dimension to Research and Teaching Extension of Academic Horizon Institution Building Profile and Status Enhancement of Quality International Academic Standards	Individual Level Develop worldview and intl competencies Enhance career Intercultural understanding and skills Knowledge of national/international issues Develop international network
Economic Revenue Generation Competitiveness Labour Market Financial Incentives	Institutional Level Improve quality Enhanced research and innovation International branding and profile Capacity Building Student and staff development Strategic alliances Knowledge production Income generation
Political Foreign Policy National Security Technical Assistance Peace and Mutual Understanding National Identity Regional Identity	National level: Human resources/ skill development Increased access to higher education Brain gain Commercial trade Nation building Social cultural development Diplomacy Soft Power
Social National cultural identity Intercultural understanding Citizenship development Social and community development	Regional level: Alignment of national systems Regional identity Geo-political alliances Regional competitiveness

FONTE: Sander (2020, p. 30, 31).

ANEXO E – ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS E ORGANIZACIONAIS NO NÍVEL INSTITUCIONAL

Academic Strategies	
Academic programs	Student exchange programs, foreign language study, internationalized curricula, area or thematic studies, work/study abroad, international students, teaching/learning process, joint/double degree programs, cross-cultural training, faculty/staff mobility programs, visiting lectures and scholars, link between academic programs and other strategies
Research and scholarly collaboration	Area and theme centers, joint research projects, international conferences and seminars, published articles and papers, international research agreements, research exchange programs, international research partners in academic and other sectors
External relations: domestic and crossborder	<i>Domestic:</i> Community-based partnerships with NGO groups or public/private sector groups, community service and intercultural project work, customized education and training programs for international partners and clients <i>Crossborder:</i> International development assistance projects, crossborder delivery of education programs (commercial and noncommercial) Branch campuses, international linkages, partnerships, and networks Contract-based training and research programs and services, alumni abroad programs
Extra-curricular	Student clubs and associations, international and intercultural campus events, liaison with community-based cultural and ethnic groups, peer support groups and programs

Source: Knight (2004).

Table 2.3. Organization strategies

Governance	Expressed commitment by senior leaders, active involvement of faculty and staff, articulated rationale and goals for internationalization, recognition of the international dimension in institutional mission/mandate statements, and in planning, management, and evaluation policy documents
Operations	Integrated into institution-wide and department/college-level planning, budgeting, and quality review systems; appropriate organizational structures; systems (formal and informal) for communication, liaison, and coordination; balance between centralized and decentralized promotion and management of internationalization; adequate financial support and resource allocation systems
Services	Support from institution-wide service units, i.e., student housing, registrar, fundraising, alumni, information technology; involvement of academic support units, i.e., library, teaching and learning, curriculum development, faculty and staff training, research services; student support services for incoming and outgoing students, i.e., orientation programs, counseling, cross-cultural training, visa advice
Human resources	Recruitment and selection procedures that recognize international expertise; reward and promotion policies to reinforce faculty and staff contributions; faculty and staff professional development activities; support for international assignments and sabbaticals

FONTE: Knight (2008, p. 34).

ANEXO F – ESTRATÉGIAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO EM “CASA”

Curriculum and programs	New programs with international theme infused international, cultural, global, or comparative dimension into existing courses Foreign language study Area or regional studies Joint or double degrees
Teaching/ learning process	Active involvement of international students, returned study abroad students and cultural diversity of classroom in teaching/learning process Virtual student mobility for joint courses and research projects Use of international scholars and teachers and local international/intercultural experts Integration of international, intercultural case studies, role plays, problem solving scenarios, project-based learning, teams, learning communities, resource materials Service-learning Integration of global learning outcomes and assessment
Research and scholarly activity	Area and theme centers Joint research projects International conferences and seminars Published articles and papers International research agreements Research exchange programs International research partners in academic and other sectors Integration of visiting researchers and scholars into academic activities on campus
Co-curricular activities	International/global leadership development programs Interdisciplinary seminars and think tanks Distinguished speaker seminar
Extracurricular activities	Student clubs and associations International and intercultural campus events Language partners, friendship programs, student speaker programs Liaison with community based cultural and ethnic groups Peer support groups and programs
Liaison with local community based cultural/ ethnic groups	Involvement of students in local cultural and ethnic organizations through internships, volunteering, placements and applied research Involvement of representatives from local cultural and ethnic groups in teaching/ learning activities, research initiatives and extra-curricular events and projects

FONTE: Sander (2020, p. 33-34).

ANEXO G – ACRÔNIMO PARA ROAD-MAPPING

RO	Roles of English refers to the communicative functions that language fulfils in HEIs, with the focus placed on English as the implicitly or explicitly identified main medium of education. In view of the diverse linguistic repertoires relevant to the settings in question, English intersects in dynamic, complementary but also conflictual ways with other languages. Additionally, English, and ‘language’ more generally, are seen as both product and process, being used both as individual codes and as a flexible form of multilingual communication
AD	Academic Disciplines encompasses two-related notions: academic literacies and academic (disciplinary) culture. Academic literacies refer to the diverse range of academic products (whether spoken or written) typically developed in an educational setting and conforming to socially conventionalised situated practices. By disciplinary culture we mean more particularly the subject specific conventions, norms and values that define different disciplinary areas. Both notions together are essential as means of exploring and constructing knowledge and for acculturating into the academic communities of practice
M	(Language) Management is concerned with ‘direct efforts to [influence and] manipulate the language situation’ (Spolsky, 2004, p. 8) in the form of language policy statements and documents. These texts differ in terms of policy type, but also with regard to which language(s) and which communicational activities are dealt with to what extent and in what ways
A	The Agents dimension encompasses the different social players (whether conceptualised as individuals or as collectives, concretely or abstractly) that are engaged in EMEMUS at diverse sociopolitical, institutional and hierarchical levels. Agents may adopt different roles and identities and thus implement (or not) changes in their respective HEIs, depending on their hierarchical status within such organisations, their professional concerns and/or their English language proficiency
PP	Practices and Processes is based on the understanding of social practices as ‘cultural conception[s] of particular ways of thinking about and doing’ (Leung & Street, 2012a, p. 9). It is thus concerned with the administrative, research and educational activities that construct and are constructed by EMEMUS realities. Such a process-focused perspective allows for dynamic analyses at all levels, for example classroom discourse, teacher professional development or stages of internationalisation
ING	Internationalisation and Glocalisation refer to the ‘the tensions but also the synergies’ (Scott, 2011, p. 61) that govern twenty-first century HEIs, and portray such organisations as transnational sites where stakeholders from different social settings, linguistic and cultural backgrounds and educational models are gaining presence. Equally important, nonetheless, are national and local drivers, such as the national and regional languages used in particular HE settings or the cultural and the pedagogical models for present day HEIs to remain relevant in their respective societies

ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1

Nós, Ronald Barry Martinez, orientador e pesquisador principal, Francisco Carlos Fogaça, co-orientador, e Mariza Tulio, pesquisadora colaboradora e aluna da pós-graduação em letras da Universidade Federal do Paraná/UFPR, convidamos você para participar como voluntário(a) de um estudo para a pesquisa de doutorado com o título “**Impacto da Pandemia Covid-19 nas Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Superior com Formação em EMI**”, aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa pelo CAAE nº 55571722.6.0000.0102. Acreditamos que esta pesquisa seja importante pelo fato de que o processo de internacionalização nas universidades vem ganhando destaque e um destes processos é a implementação do EMI, ou seja, disciplinas ministradas em língua inglesa. E devido ao contexto atual, se faz necessário um estudo sobre o impacto da pandemia COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores universitários e até que ponto a formação em EMI os preparou para o ambiente virtual para disciplinas em língua inglesa ou mesmo na língua materna.

a) O objetivo da pesquisa é explorar qual tem sido o impacto da pandemia COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores de ensino superior que participaram de cursos de formação em EMI (*English Medium Instruction*) para aulas presenciais de disciplinas de áreas diversas através da língua inglesa ou mesmo da língua materna.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário que você responda a uma entrevista no formato remoto sincronamente pelo *Google Meet* a qual será gravada. O **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** será enviado por email pela pesquisadora colaboradora para que seja feita a assinatura no formato digital, devendo ser devolvido ao mesmo email. O convite para participação será individual, com um remetente e um destinatário. Não será feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc.) por terceiros.

c) Para tanto você deverá participar da entrevista que será realizada via remota utilizando um estaco da minha casa, reservado para *home office*. O horário será combinado de acordo com as possibilidades dos participantes, e as entrevistas serão individuais, o que levará em torno de 30 minutos.

d) Os benefícios esperados com essa pesquisa são promover ações que motivem, auxiliem e valorizem o professor universitário na sua prática docente com vistas à internacionalização, bem como instigar o desenvolvimento de ações institucionais que possam nortear futuros projetos de internacionalização da universidade.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] **Mariza Tulio**

Orientador [rubrica] **Ron Martinez**

Co-orientador [rubrica] **Francisco Carlos Fogaça**

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1o andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

2

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser sobre a exposição de sua identidade. Para garantir o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, serão excluídos todos os dados que possam identificá-los, como: seus nomes, e-mails, telefones e disciplinas que ministram. O convite para participação será individual, com um remetente e um destinatário. Não será feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato por terceiros.

f) Da mesma forma, os dados secundários fornecidos pelos participantes serão omitidos e será respeitada rigidamente a premissa do sigilo. Os dados serão explorados única e exclusivamente com a finalidade de analisar a natureza da pesquisa. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, e também a não exposição dos dados da pesquisa. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, para que sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

g) Para evitar que os participantes se sintam incomodados caso vejam suas falas utilizadas na pesquisa, nos comprometemos a utilizar apenas trechos de suas falas e não na integralidade. O material obtido nas entrevistas como imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será excluído do computador ao término do estudo, dentro de doze meses.

h) Para minimizar a possibilidade de constrangimento, seja qual for, ao aceitarem colaborar com esta pesquisa, e novamente no momento da entrevista, os participantes serão informados (e lembrados) de que sua participação neste estudo é voluntária e que poderão abster-se de responder a qualquer pergunta, interromper, e mesmo cancelar sua participação a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) Não há despesas previstas para a realização da pesquisa e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

j) Os pesquisadores Mariza Tulio, Ronald Barry Martinez e Francisco Carlos Fogaça, responsáveis por este estudo poderão ser localizados respectivamente por email marizatulio66@gmail.com, drromartinez@gmail.com e fcfogaça@gmail.com ou ao Celular e WhatsApp +55(42)98426- 9885, +1(479)361-0027 e (41) 3360-5102, das 8h às 20h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode me contatar, Mariza Tulio, no celular ou WhatsApp citado acima, em qualquer horário.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] **Mariza Tulio**

Orientador [rubrica] *Ron Martinez*

Co-orientador [rubrica] *Francisco Carlos Fogaça*

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1o andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

k) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 - 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução no 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante ou Responsável Legal

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Maríza Tulio

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS
E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
ESTRANGEIRAS MODERNA

Post-Graduate Program in Languages and Literatures

Researcher: Mariza Tulio

Supervisors at UFPR: Prof. Dr. Ron Martinez

Co-supervisor at UFPR: Dr. Francisco Carlos Fogaca

Co-supervisor at UNINT: Cristina Benicchi

SEMI-STRUCTURED INTERVIEW

Dear professor,

The semi-structured interview will be part of the data set to be analyzed as part of the research procedures. The results will be intended for academic purposes only. Your collaboration is voluntary and if any information is shared in a report or publication, this will be done in coded form, so that your identity is preserved and confidentiality is maintained.

PART 1: RESPONDENT PROFILE

1. Date:
2. Full Name:
3. Academic/formal education (Bachelor's degree, master's degree, doctorate, PhD, etc.):
4. Years of teaching in Higher Education:
5. Number of public and private institutions you currently teach at:
6. Subjects you currently teach in undergraduate courses (in any language): Mention the subject(s) and the corresponding course:
7. Subjects you teach in postgraduate courses:

PART 2: LINGUISTIC PROFILE OF ENGLISH LANGUAGE AND TEACHING EXPERIENCE IN EMI

1. Are you a native English speaker?
2. If not, what is your native language, and how did you learn English?
3. How do you consider your current English level?

4. And how do you consider it to teach through EMI?
5. How long have you been teaching in EMI?
6. What subjects do you currently teach in undergraduate and postgraduate courses in EMI? Mention the subject(s) and the corresponding course and the average number of students per class:
7. What were the motivations for you to teach your subjects in EMI?
8. Do you deliver your classes in EMI the same way in your mother language? That is, what is the process of your planning, material production and use of them in your classes?
9. In class, when you or your students encounter a situation of disagreement (oral, listening, writing, reading) in English language communication, what is your attitude?
10. What skills do you consider essential to deliver your EMI classes effectively?
11. What is your opinion about an English native-speaker and a non-native speaker teaching in EMI? Can you cite the pros and cons?
12. What is your opinion about the teachers' and students' English proficiency level taking into consideration fluency and accuracy to have classes in EMI?
13. What are the challenges you have faced when teaching your subjects in EMI? You can take into consideration the students, the structure, the institutions, the linguistic policies, etc.

2.1 THE PANDEMIC COVID-19:

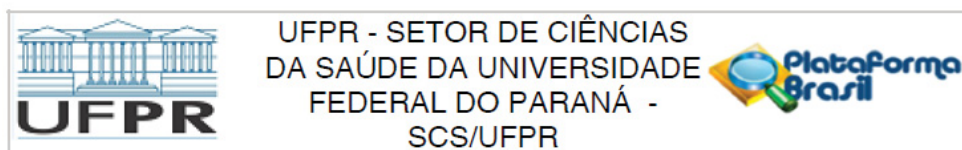
We know the most critical moment of the pandemic from 2020 to 2022 has passed, and besides other pandemics may even occur, the effects, consequences and implications of what was experienced during this period generated several challenges and opportunities in all aspects of society and, therefore, consequence, in education, both for teachers and students. So...

14. How did the pandemic Covid-19 impacted your pedagogical practices in EMI classes during that time and now?
15. Did you use the same materials you used before the pandemic, or you adapted it to the new mode? How did you do that and what elements did you have to adapt?

2.2 EMI TRAINING COURSE:

16. Have you ever taken an EMI training course? If so...
 - a. Mention the year you took it, the institution, and the format the course was offered.
 - b. What motivated you to participate in an EMI training course?
 - c. Do you consider that the course strengthened your confidence to teach in EMI?
17. If not, do you believe an EMI training course would help teachers to teach through English? How?
18. How do you believe universities could support EMI teachers' preparation?

ANEXO J – PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Impacto da Pandemia Covid-19 nas Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Superior com Formação em EMI

Pesquisador: RONALD BARRY MARTINEZ

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55571722.6.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.444.433

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa intitulado "Impacto da Pandemia Covid-19 nas Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Superior com Formação em EMI", sob a responsabilidade do Prof. Dr. Ronald Barry Martinez, na condição de orientador da pós-graduanda Mariza Tulio, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Letras do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

A pesquisa contará com a coorientação do Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

Esse protocolo de pesquisa foi apreciado por este Comitê, em reunião realizada no dia 24 de março pp., nos termos do Parecer Consubstanciado nº 5.308.937, no qual foram apontadas pendências relacionadas a riscos e benefícios, objeto de análise neste Parecer.

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Explorar qual tem sido o impacto da pandemia COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores de ensino superior que participaram de cursos de formação em EMI (English Medium Instruction) para aulas presenciais de disciplinas de áreas diversas através da língua inglesa ou até mesmo da língua materna.

Específicos

- Identificar se as metodologias aprendidas nos cursos de formação em EMI tem tido relevância no

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

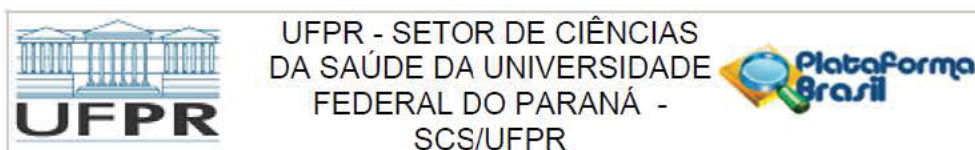
Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.433

preparo e execução de suas aulas no ensino remoto, não apenas em inglês, mas também na língua materna.

- Analisar até que ponto a formação preparou esses professores para o ambiente virtual para aqueles que ofertaram suas disciplinas em EMI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram revistos pelos pesquisadores, nos seguintes termos:

Riscos

Os pesquisadores consideram que "os riscos para os participantes da pesquisa estão relacionados a(o):

- 1) exposição de suas identidades;
- 2) compartilhamento de dados secundários confidenciais;
- 3) se sentirem incomodados, caso vejam suas falas utilizadas na pesquisa;
- 4) possível constrangimento ao expor os motivos para não ministrar suas aulas em inglês.

Quanto à possibilidade da cocorrência, os pesquisadores consideram que "não há possibilidade de ocorrer quebra de sigilo quanto à identificação dos participantes ou de uso indevido dos dados secundários por eles fornecidos e suas falas nas entrevistas, uma vez que os cuidados com o anonimato e integridade dos dados serão rigorosos. Já com relação à possibilidade de constrangimento ao serem entrevistados sobre os motivos para não ministrarem suas aulas em inglês, entende-se que há risco, ainda que seja mínimo."

As medidas de minimização dos riscos e proteção aos participantes da pesquisa envolvem:

- 1) a exclusão dos dados que possam identificá-los, tais como os "seus nomes, e-mails, telefones e disciplinas que ministram. O convite para participação será individual, com um remetente e um destinatário. Não será feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato por terceiros.
- 2) Da mesma forma, os dados secundários fornecidos pelos participantes serão omitidos e será respeitada rigidamente a premissa do sigilo. Os dados serão explorados única e exclusivamente com a finalidade de analisar a natureza da pesquisa. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, e também a não exposição dos dados da pesquisa. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, para que sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- 3) Para evitar que os participantes se sintam incomodados caso vejam suas falas utilizadas na pesquisa, nos comprometemos a utilizar apenas trechos de suas falas e não na integralidade. O

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

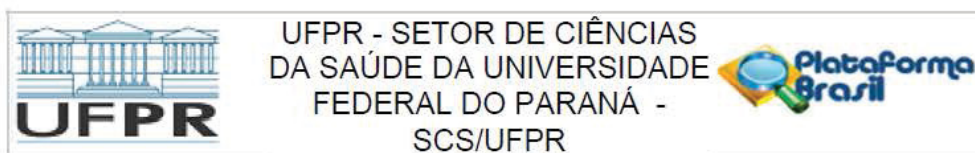
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.433

material obtido nas entrevistas como imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será excluído do computador ao término do estudo, dentro de doze meses.

4) Para minimizar a possibilidade de constrangimento, seja qual for, ao aceitarem colaborar com esta pesquisa, e novamente no momento da entrevista, os participantes serão informados (e lembrados) de que sua participação é voluntária e que poderão abster-se de responder a qualquer pergunta, interromper, e mesmo cancelar sua participação a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Além disso, o horário das entrevistas serão combinados de acordo com as possibilidades dos participantes, e as entrevistas serão individuais, o que levará em torno de 30 minutos."

Benefícios

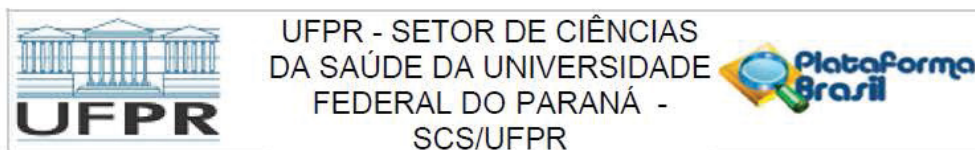
"Com base na análise dos dados coletados durante a pesquisa por meio de entrevista, será possível ter um corpus de pesquisa que poderá apontar até que ponto a formação em EMI preparou os professores para o ambiente virtual para os que ofertaram suas disciplinas em língua inglesa ou na língua materna, e para aqueles que receberam a capacitação e não ofertaram disciplinas, até que ponto a decisão de não ofertar foi influenciada pela pandemia, direta ou indiretamente. Tais resultados podem nortear futuras investigações relacionadas ao EMI, promovendo assim, ações que auxiliem os professores em suas práticas docente com vistas à internacionalização nas universidades brasileiras e até de outros países."

Os riscos e benefícios acima expostos constam, igualmente, no TCLE e no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme consta na análise de mérito do projeto, o tema da pesquisa é relevante à ciência, à sociedade e aos participantes da pesquisa, "no que se refere à formação de docentes no ensino superior e aos impactos da pandemia de COVID-19 sobre suas práticas linguísticas e pedagógicas, haja vista que são escassos os trabalhos que focalizam tal temática." Quanto à inovação do projeto, comparativamente ao estado da arte do conhecimento científico atual, "o projeto insere-se em temática contemporânea e de extrema relevância dentro da área de estudos linguísticos. A pesquisa volta-se para um foco ainda não explorado: as práticas de ensino de docentes que trabalham com Inglês como Meio de Instrução (EMI, na sigla em inglês) no contexto da pandemia de COVID-19. O projeto faz uma revisão bibliográfica atual e pertinente ao foco do estudo, mobilizando referencial teórico-metodológico em desenvolvimento no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente em EMI." Em relação ao método proposto, o pesquisador

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.433

responsável justifica que "a metodologia qualitativa de cunho interpretativo proposta para a investigação atende adequadamente ao escopo e aos objetivos da pesquisa. Os objetivos da pesquisa estão claramente apresentados e bem delimitados. Os instrumentos de geração dos dados são adequados à perspectiva metodológica adotada. A proposta é exequível dentro do prazo e de acordo com os objetivos e condições planejados. Em relação ao tamanho da amostra, o número de participantes não é especialmente relevante diante da proposta de análise apresentada pela pesquisa. Cabe lembrar que, no campo da Linguística Aplicada, no qual se insere esta pesquisa, o foco está nas vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, independente do número. Os resultados pretendidos serão de extremo interesse para a comunidade acadêmica tanto nacional quanto internacionalmente."

Observa-se que o projeto detalhado, entre outros documentos do protocolo, confirmam o contido na análise de mérito apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado supracitado foram atendidas. O protocolo da pesquisa atende aos indicativos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos.

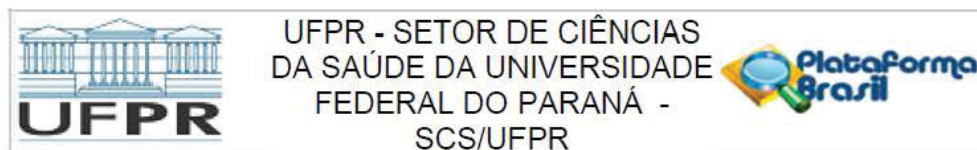
Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais(a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Para o próximo relatório, favor utilizar o modelo atualizado, (abril/22), de relatório parcial.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.433

Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Declaração de Pesquisadores	cartaresposta2706.odt	27/05/2022 09:52:45	Gilse Elisangela da Silva de Souza	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1884686.pdf	27/05/2022 09:32:08		Aceito
Declaração de concordância	Concordancia_pesquisador_principal_com_o_coorientador.pdf	27/05/2022 09:31:29	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Carta_Aceite_Coorientador.pdf	27/05/2022 09:30:16	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Termo_uso_imagem_e_ou_voz_com_coorientador.pdf	27/05/2022 09:29:32	MARIZA TULIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_com_Coorientador.pdf	27/05/2022 09:28:53	MARIZA TULIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_com_coorientador.docx	27/05/2022 09:26:59	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Declaracao_Compromisso_Equipe_Pesquisa_com_Coorientador.pdf	27/05/2022 09:26:30	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Arrazoador_Orientador.pdf	16/05/2022 09:25:41	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	carta.doc	06/04/2022 00:50:54	MARIZA TULIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_corrigido.doc	06/04/2022 00:38:02	MARIZA TULIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.doc	06/04/2022 00:33:13	MARIZA TULIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Detalhado.docx	04/02/2022 11:10:55	MARIZA TULIO	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

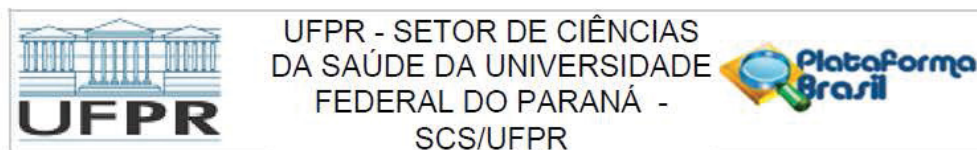
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.433

Investigador	Projeto_Detalhado.docx	04/02/2022 11:10:55	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Merito.pdf	04/02/2022 10:35:19	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Termo_uso_imagem_e_ou_voz.docx	02/02/2022 22:52:00	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Checklist.pdf	02/02/2022 21:31:54	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Ata.pdf	01/02/2022 16:58:11	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Declarao_compromisso.pdf	01/02/2022 16:55:38	MARIZA TULIO	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento.pdf	01/02/2022 16:54:32	MARIZA TULIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	01/02/2022 16:52:23	MARIZA TULIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 01 de Junho de 2022

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO K – QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (CEFR)

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes de trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o ritmo da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas de argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte das filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto em face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade das falantes nativas, ou quando apenas necessito algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, inequivocamente ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e colóquias. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transitar com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.
Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre temas complexos que integrem sub-temas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para lidar com situações sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequação ao meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e colóquias. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transitar com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.
Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de escrever uma série de mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre temas complexos que integrem sub-temas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de aprender descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem sub-temas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado.
Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura das férias. Sou capaz de preencher ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, podendo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de fazer resumos e transcrições de obras literárias e de âmbito profissional.

ANEXO L – INFORMED CONSENT FORM – ICF

We, Ronald Barry Martinez, advisor and main researcher, Franciso Carlos Fogaça, co-advisor, Mariza Tulio, collaborating researcher and postgraduate student in Humanities at the Federal University of Paraná/UFPR, and Cristina Benicchi, co-advisor at Università degli Studi Internazionali di Roma/UNINT, invite you to participate as a volunteer in a study for the PhD research with the title "Impact of the Covid-19 Pandemic on the Pedagogical Practices of Higher Education Lecturers with Training in EMI". The study at UNINT is part of the aforementioned research through the Brazilian Federal Programme CAPES PRINT Edital N° 059/2022 (PSDE), where I am conducting the research on Pedagogical Practices in Higher Education, considering the perspective of English as a Medium of Instruction (EMI), that is, the teaching and learning of subjects in different areas of knowledge through the English language, whether the professors are native English speakers or not. We believe that this research is important due to the fact that the internationalization process in universities has been gaining prominence and one of these processes is the implementation of EMI and due to the current context, it is necessary to study the impact of the COVID-19 pandemic on the pedagogical practices of university lecturers. The most critical moment of the pandemic from 2020 to 2022 may pass, and other pandemics may even occur, but the effects, consequences and implications of what was experienced during this period generated several challenges and opportunities in all aspects of society and, therefore, consequence, in education, both for teachers and students.

a) The objective of the research is to explore what the impact of the COVID-19 pandemic has been on the pedagogical practices of higher education lecturers who participated or not in training courses in EMI (English Medium Instruction) for face-to-face classes in subjects from different areas through the language English or even the mother tongue.

b) If you agree to participate in the research, you will be required to respond to a face-to-face or, if necessary, remote interview synchronously via Google Meet, which will be recorded. The Informed Consent Form (ICF) will be sent by email by the collaborating researcher for signature in digital format, and must be returned to the same email or signed in person on the day of the interview. The invitation to participate will be individual, with a sender and a recipient. It will not be done using lists that allow the identification of participants or the viewing of their contact details such as email, telephone, etc..

c) To do so, you should participate in the interview that will be carried out remotely or face-to-face, using a space at UNINT, and the time will be arranged according to the possibilities of the participants. The interviews will be done individually, which will take around 30 minutes.

d) The expected benefits of this research are to promote actions that motivate, assist and value university professors in their teaching practice with a view to internationalization, as well as instigating the development of institutional actions that can guide future university internationalization projects.

Research Participant [signature]
 Responsible Researcher or whoever applied the ICF [signature]
 Supervisor at UFPR [signature]
 Co-supervisor at UFPR [signature]
 Co-supervisor at UNINT [signature]

e) Some risks of this study may be related to the exposure of your identity. To guarantee the confidentiality of the identity of research participants, all data that could identify them will be excluded, such as: their names, emails, telephone numbers and the subjects they teach.

f) Likewise, secondary data provided by participants will be omitted and the premise of confidentiality will be strictly respected. The data will be explored solely and exclusively for the purpose of analyzing the nature of the research. We researchers are responsible for the safekeeping and confidentiality of data, and also for the non-exposure of research data. If any information is disclosed in a report or publication, this will be done in a coded form, so that your identity is preserved and confidentiality is maintained.

g) To prevent participants from feeling uncomfortable if they see their statements used in the research, we are committed to using only excerpts of them and not in their entirety. The material obtained in the interviews, such as images, videos, and voice recordings will be used solely for this research and will be deleted from the computer at the end of the study, within twelve months.

h) To minimize the possibility of embarrassment, whatever it may be, when agreeing to collaborate with this research, and again at the time of the interview, participants will be informed (and reminded) that their participation in this study is voluntary and that they may abstain to answer any questions, interrupt, or even cancel their participation at any time and request that this signed Informed Consent Form be returned to them.

i) There are no expenses foreseen for carrying out the research and participants will not receive any cash value for their participation.

j) The researchers Mariza Tulio, Ronald Barry Martinez, Franciso Carlos Fogaça and Cristina Benicchi, responsible for this study can be reached respectively by email marizatulio66@gmail.com, drrommartinez@gmail.com, fcfogaça@gmail.com, and cristina.benicchi@unint.eu or on cell phones and WhatsApp +39344-4821332, +1(479) 361-0027 and (41) 3360-5102, from 8am to 8pm to clarify any doubts you may have and provide you with the information you require, before, during or after the end of the study. In case of emergency, you can also contact the collaborating researcher, Mariza Tulio, on the cell phone or WhatsApp mentioned above, at any time.

k) If you have any questions about your rights as a research participant, you can also contact the Human Research Ethics Committee (CEP/SD) of the Health Sciences Sector of the Federal University of Paraná, by email at cometica.saude@ufpr.br and/or telephone +55(41)-3360-7259, from 8:30 am to 11:00 am and from 2:00 pm to 4:00 pm. The Research Ethics Committee is an independent, multi and transdisciplinary collegial body that exists in institutions that carry out research involving human beings in Brazil and was created with the aim of protecting research participants, in their integrity and dignity, and ensuring that research is carried out within ethical standards (Resolution nº 466/12 National Health Council).

Research Participant [signature]

Responsible Researcher or whoever applied the ICF [signature]

Supervisor at UFPR [signature]

Co-supervisor at UFPR [signature]

Co-supervisor at UNINT [signature]

I, _____, have read this Informed Consent Form and have understood the nature and objective of the study in which I agreed to participate. The explanation I received mentions the risks and benefits. I understand that I am free to interrupt my participation at any time without justifying my decision and without any harm to me. I voluntarily agree to participate in this study.

Rome, ____ of _____ of _____.

Research Participant

Ronald Barry Martinez
Advisor and main researcher at UFPR

Francisco Carlos Fogaça
Co-advisor at UFPR

Cristina Benicchi
Co-advisor at UNINT

Mariza Tulio
Responsible Researcher or whoever applied the ICF