

O inglês como meio de instrução nas representações de alunos de um programa de pós-graduação em ciências biológicas¹

Kyria Rebeca Finardi²

Michele Salles El Kadri³

Reninni Taquini⁴

Resumo

O artigo reflete sobre o uso do inglês como língua de instrução a partir das representações de 12 alunos de um curso de pós-graduação em Ciências Biológicas matriculados numa disciplina de escrita acadêmica em inglês ministrada em 2019-2. O estudo é de cunho misto e os dados foram coletados via questionário com escala *Likert*. A análise sugere que o EMI é representado como possibilidade de melhoria do inglês e do letramento acadêmico e que a falta de proficiência pode comprometer a participação/o desempenho dos alunos em cursos EMI. As representações do inglês estão ligadas à sua naturalização como língua acadêmica/da internacionalização sugerindo a necessidade de pensar no uso crítico do inglês em geral e em cursos EMI em particular.

Palavras-chave: Internacionalização; EMI; Representações.

English as a medium of instruction in the representations of students from a postgraduation program in Biological Sciences

Abstract

The article reflects on the use of English as a medium of instruction drawing on the representations of 12 students in a postgraduate program in Biological Sciences enrolled in an academic writing course offered in English as medium of instruction (EMI) in 2019-2. The methodology employed is mixed and data were collected via a questionnaire with *Likert* scale. The analysis suggests that EMI is represented as a possibility to improve English and academic literacy and also that the lack of proficiency in English may compromise students' participation/performance in EMI courses. Representations of English are linked to its naturalization as the language of academia/internationalization, suggesting the need to think of a more critical use of English in general and in EMI courses in particular.

Keywords: Internationalization; EMI; Representations.

Introdução

Vários autores (por exemplo, DÍAZ, 2018; HUGHES, 2008) observam que os países anglófonos (principalmente Austrália, Reino Unido e EUA) dominam a internacionalização do

¹ A autora 1 reconhece apoio do CNPq na forma de Bolsa de Produtividade em pesquisa (PQ), a autora 2 agradece apoio da Fundação Araucária na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e a autora 3 agradece apoio de bolsa de mestrado da Capes.

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória. E-mail: kyria.finardi@gmail.com.

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina. E-mail: mielkadri@hotmail.com.

⁴ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória. E-mail: rtaquini@gmail.com.

ensino superior, em particular no que se refere à mobilidade acadêmica internacional para esses países, sendo que universidades em países que não têm o inglês como língua materna tentam fazer frente a essa hegemonia ofertando cursos e atividades em inglês como meio de instrução (*English as a Medium of Instruction* ou EMI na abreviação em inglês e doravante), possibilitando assim o acesso de alunos de diversos países que possuem esse capital linguístico.

Os defensores do uso do inglês no contexto da internacionalização do ensino superior sugerem que ele pode facilitar a comunicação e mobilidade acadêmica (RICENTO, 2006), ainda que essa escolha seja questionada/problematizada por defensores de uma abordagem multilíngue, diferenciando, portanto, o processo de internacionalização do uso do inglês no formato EMI (DAFOUZ; HÜTTNER; SMIT, 2016). Nesse contexto, onde a internacionalização é mais uma competição do que uma cooperação (DE WIT, 2019), muitos países não-anglófonos lutam para oferecer cursos em inglês (por exemplo, TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017) como estratégia para atrair mais estudantes internacionais, como é o caso do Brasil (BRITISH COUNCIL; FAUBAI, 2018).

Se por um lado, as vantagens de ofertar cursos e ações em EMI no Brasil têm motivações principalmente acadêmicas, visto que as universidades públicas são isentas da taxa de matrícula e mensalidades, e as faculdades privadas não precisam buscar financiamento em forma de mensalidade de alunos estrangeiros considerando que o mercado interno é bem confortável para elas; por outro lado, os desafios da oferta de cursos ministrados em outros idiomas estão no cerne das discussões sobre políticas linguísticas (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019).

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar as representações de pós-graduandos participantes de uma disciplina de escrita acadêmica em inglês ofertada em um programa de pós-graduação em Ciências Biológicas (Biologia Animal) de uma universidade federal do Sudeste contemplada no Edital PrInt (Programa Institucional de Internacionalização) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que atualmente tenta adequar suas políticas linguísticas e práticas de acordo com os requisitos desse edital (GUIMARÃES; FINARDI, 2019).

Hughes (2008) nos alerta que a falta de uma política linguística articulada e aliada ao treinamento e apoio adequado pode ser fatal na oferta de EMI de uma instituição de ensino superior (IES) uma vez que isso pode representar o abandono de valores locais prejudicando o

multilinguismo e seu processo de internacionalização, como consequência. É por isso que a discussão em torno das políticas linguísticas no contexto da internacionalização do ensino superior e as tensões para usar o EMI são tão importantes, especialmente em países não-anglófonos como é o caso do Brasil. Assim, nos interessa conhecer as representações de práticas relacionadas ao EMI em geral e no contexto de um curso de pós-graduação de uma universidade federal brasileira em particular. Neste texto, focamos apenas nas dimensões de práticas linguísticas e crenças linguísticas, pois nos interessa conhecer as representações e ideologias de um grupo específico dentro da instituição.

Entendemos representação como um processo social de práticas e como forma de atribuição de significado (FAIRCLOUGH, 2009). Representações, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), penetram as práticas sociais e moldam nossas identidades. São, portanto, “modos semióticos de construir aspectos do mundo (físico, social ou mental) que podem gerar a identificação de diferentes posições ou perspectivas de diferentes grupos de atores sociais” (FAIRCLOUGH, 2009, p.164). Assim, conhecer as práticas locais contribui para as discussões por meio do discurso dos envolvidos sobre as implicações de uma determinada prática, contribuindo para o delineamento/refinamento de políticas linguísticas ao considerar as práticas locais e atuais de professores e alunos e os objetivos acadêmicos que eles podem estar almejando (DAFOUZ; SMIT, 2016).

No contexto do ensino superior brasileiro, até recentemente, não havia uma política explícita para o uso de idiomas estrangeiros (LIMA; FINARDI, 2019). No entanto, isso mudou na última década, devido à crescente internacionalização de instituições brasileiras com investimento público em programas de mobilidade, como o Ciências sem Fronteiras; e programas para incentivar o aprendizado de línguas estrangeiras no âmbito acadêmico, como o Idiomas sem Fronteiras (FINARDI; ARCHANJO, 2018; GUIMARÃES, 2020).

A fim de contribuir com pesquisas sobre práticas locais de EMI, o artigo está organizado da seguinte maneira: apresentamos primeiramente o referencial que nos guia para a investigação de políticas linguísticas (SPOLSKY, 2004). Em seguida, apresentamos o referencial sobre internacionalização e inglês como meio de instrução. Passamos para a metodologia do estudo e para a investigação do EMI em uma instituição federal por meio dos critérios sugeridos por Spolsky (2004), a saber: gestão, práticas e crenças linguísticas. Finalizamos com a discussão

sobre as implicações dessas representações para o uso de EMI no contexto de internacionalização.

Investigando políticas linguísticas

A oferta de EMI está no cerne de discussões e debates acalorados sobre políticas linguísticas e internacionalização (por exemplo, TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017, GUIMARÃES; FINARDI, 2019, GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). Antes, porém, de oferecer uma definição de política linguística, é importante ter em mente a perspectiva ecológica de Spolsky (2004) que sugere a análise de variáveis que afetam o uso de línguas a partir do estudo das interações de uma determinada língua em seu ambiente. Assim como Spolsky (2004), reconhecemos que uma infinidade de variáveis e mudanças na sociedade afetam, sem dúvida, o uso e a escolha de línguas, mais do que as políticas linguísticas em si, mas entendemos que a análise do uso e das políticas praticadas (ou oficializadas) em determinados contextos se justifica numa perspectiva ecológica a fim de entender fenômenos complexos como são a internacionalização do ensino superior e o uso de línguas nele.

Rajagopalan (2013) entende política linguística como sendo as discussões e normas (oficiais ou não) em torno do uso de determinadas línguas em um determinado contexto e defende que política linguística não se relaciona diretamente com a linguística sendo mais um ramo da política que diz respeito a decisões tomadas em nível macro e também a atividades que possibilitam a implementação dessas decisões (planejamento linguístico).

No atual contexto de mobilidade física voluntária ou forçada, como no caso de imigrantes e refugiados (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2020), é comum ver tensões entre os que defendem a homogeneidade em prol de uma “identidade nacional” e pessoas que exigem o reconhecimento da diversidade cultural e linguística dentro da mesma nação. Conforme colocado por Spolsky (2004) e Rajagopalan (2013), é mais provável que a política linguística de uma comunidade seja observada em suas práticas do que em seus documentos oficiais de políticas oficiais. Nesse sentido, este estudo pretende dar uma contribuição relevante ao analisar os discursos sobre as práticas de uma comunidade local em relação ao uso do inglês na oferta de EMI de uma IES federal do Sudeste.

Sobre a política linguística, Spolsky (2004) sugere que ela nem sempre é estabelecida de forma explícita ou formal sendo que a política linguística muitas vezes deve ser derivada das práticas e crenças sobre essas práticas. A perspectiva ecológica de Spolsky (2004) sugere que as políticas linguísticas englobam três componentes essenciais: gestão linguística, práticas linguísticas e as crenças linguísticas. A *gestão linguística* lida com os “esforços diretos de se manipular a situação linguística” (SPOLSKY, 2004, p.8), o que se refere, portanto, a documentos e políticas linguísticas institucionalizadas. As *práticas linguísticas* referem-se às escolhas sociolinguísticas individuais e como elas refletem o padrão de seleção do repertório linguístico da comunidade. Já as *crenças linguísticas* referem-se às ideologias imbricadas nas práticas linguísticas da comunidade. Concordamos com este autor em relação aos componentes essenciais das políticas linguísticas pois essas categorias podem colaborar na análise de como práticas de EMI tem sido implementadas nos diferentes contextos.

Internacionalização e EMI

Segundo de Wit (2019), a internacionalização da educação superior para um público amplo é um processo relativamente recente, iniciado há cerca de 30 anos sendo que Guimarães, Finardi e Casotti (2019) afirmam que no Brasil esse processo faz parte da pauta das IES englobando diversas áreas do conhecimento sendo vista como uma estratégia importante para o desenvolvimento delas (CARVALHO; MAIA, 2016). Há, entretanto, um grupo de pesquisadores (por exemplo GUIMARÃES; FINARDI, 2019) que afirma que nem todos os efeitos da internacionalização são positivos, uma vez que tais efeitos podem representar uma forma de colonização (CASTRO-GÓMEZ, 2007) muitas vezes violenta (ANDREOTTI et al., 2015), ao repetir acriticamente as práticas ditadas pelos colonizadores perpetuando as ideologias do Norte global. Como sugerido por Guimarães e Finardi (2019), seria ideal a comunicação com as entidades locais em vez de adotar modelos estrangeiros de internacionalização.

Independente da visão que se tenha da internacionalização, é importante notar que esse processo é mais amplo e trespassa as noções de cooperação e mobilidade acadêmica, como sugere De Wit et al. (2005). Conforme alertam Finardi, Santos e Guimarães (2016), entre outros, a internacionalização não deve ser vista como um objetivo em si e sim como um meio para

melhorar a qualidade do ensino superior para a sociedade, devemos lembrar que muitas universidades europeias iniciaram o processo de internacionalização com um objetivo financeiro (além do acadêmico) e que coincidiu com o declínio neoliberal de financiamento público das universidades, forçando essas instituições a buscar financiamento na forma de taxas e mensalidades de alunos estrangeiros (VAVRUS; PEKOL, 2015).

Metodologia

Com o objetivo de conhecer os discursos sobre as práticas locais da oferta de um curso EMI, este estudo apoiou-se no método misto sequencial exploratório (TASHAKKORI; CRESWELL, 2007), com procedimentos de análise interpretativas, dedutivas e indutivas, considerando particularidades contextuais, pois, apesar de coletar dados de forma mais quantitativa (por meio da escala *Likert*), se interessa em fornecer descrições com foco na interpretação e compreensão de ações/significados (COHEN; MANION; MORISSON, 2000). Esta pesquisa também tem caráter prático-interventivo, pois partiu do reconhecimento da necessidade de se problematizar as práticas de EMI em um contexto local.

A universidade onde os dados foram coletados ofertou, por meio da Divisão de Línguas da Secretaria de Relações Internacionais, 20 vagas para uma oficina sobre EMI e COIL (*Collaborative International Online Learning*), preferencialmente para professores ligados à pós-graduação. A oficina foi planejada e ministrada pelas autoras deste artigo e realizada em dois dias no segundo semestre de 2019, com carga horária presencial de seis horas. De acordo com as informações do sítio da Secretaria de Relações Internacionais (SRI) da IES investigada, a oficina teve o intuito de capacitar e encorajar professores de pós-graduação a ofertarem conteúdos em inglês e a utilizarem ferramentas de cooperação online, contribuindo para a internacionalização da universidade. Apesar de terem sido convidados todos os professores dos 62 programas de pós-graduação da universidade, apenas cinco professores compareceram, sendo que quatro deles nunca haviam lecionado em inglês. As discussões na oficina resultaram no interesse de um professor que estava lecionando pela primeira vez uma disciplina em formato EMI em investigar sua própria sala de aula em relação ao EMI e este estudo surgiu como resposta a essa proposta depois do professor aceitar participar da pesquisa coletando as percepções de seus alunos sobre o curso EMI.

Para conhecer as representações de alunos participantes da disciplina de escrita acadêmica em inglês ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, utilizamos um questionário⁵, disponibilizado por meio do *Google Forms*, com 12 perguntas abertas e 21 afirmações em escala *Likert*⁶. Os dados gerados foram coletados no final do curso, em dezembro de 2019, pelo professor da disciplina (*content teacher*), que colaborou também na estrutura do questionário aplicado. Em termos de política linguística, podemos ressaltar que se trata de uma ação *bottom-up* (em português, “de baixo para cima”), já que a decisão e iniciativa de ofertar a disciplina em língua inglesa foi do próprio professor, induzido por ações *top-down* (em português, “de cima para baixo”), como a avaliação da CAPES, a aprovação da universidade no Edital CAPES PrInt, assim como as políticas linguísticas e de internacionalização recentemente aprovadas na instituição.

Responderam ao questionário 12 alunos do programa de pós-graduação em Ciências Biológicas da IES, matriculados na disciplina optativa de Escrita Acadêmica em Inglês do 2º semestre de 2019, lecionada pelo único professor que usa EMI em suas aulas, e com áreas de pesquisa a saber: Biologia Animal (2), Filogeografia, Biodiversidade (2), Ecologia Bentônica, Paleontologia (2), Zoologia, Taxonomia de grupos vivos, Biogeografia e Mastozoologia e Taxonomia do Bentos de Mar profundo.

A fim de preservar a identidade dos alunos, usaremos letras do alfabeto para identificá-los nesse estudo. Em geral, os estudantes cursaram língua inglesa em cursos de idiomas (A, C, D, E, F, G, H, I, J), aprenderam inglês em contextos informais de aprendizagem, como jogos e internet (L) ou por meio de mobilidade acadêmica e pesquisas (K); apenas dois alunos reportam convívio com estrangeiros (B e I) e convívio com a língua extra aos momentos de aula (D, H). Dois desses alunos mencionam programas governamentais na aprendizagem dessa língua: doutorado-sanduíche (B), programa governamental de 3 anos de curso durante o ensino médio (F) e um mobilidade acadêmica e contato com redes internacionais de pesquisa (K).

⁵ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSduQcXfC1k8t7DrVk2PBUyYBV7MF651SAYJ-onfXHKcN3Qcxw/viewform>.

⁶ A escala *Likert* apresenta uma afirmação autodescritiva e, em seguida, oferecem como opção de resposta uma escala de pontos com descrições verbais que contemplam extremos – como “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. Sua estrutura permite acessar diferentes níveis de intensidade de opiniões e representações a respeito de um mesmo assunto ou tema. Assim, é entendida como uma abordagem capaz de extrair insights qualitativos de uma pergunta estruturada de forma quantitativa.

De modo geral, os alunos (8 de 12) avaliam sua proficiência na língua inglesa por meio da autopercepção (B, D, E, F, G, I, J, K) e o avaliam como sendo bom (B), avançado (D, F, J), médio (K), alto para leitura (E) e intermediário para habilidades orais (E), mediano para compreensão (G) e inicial na fala (G) e fluente (I). Quatro dos 12 participantes possuem teste de proficiência: intermediário e curso online (A), fluente 6,5 (IELTS) (C), bom usuário em 3 das habilidades e limitado na escrita - IELTS (H) e proficiente - TOEFL (L). Em relação às suas experiências de uso de inglês em contexto de internacionalização, os alunos, em sua maioria, atestam ter experiência na publicação de artigos em inglês (A, B, D, E, J, K), participação em eventos internacionais (C, I, K, L), disciplinas em inglês (D, F), aulas em inglês via *YouTube* por universidades internacionais (H), mobilidade acadêmica e grupos de pesquisa internacionais (K). Apenas um aluno reportou não ter experiência desse tipo (G). Desse modo, podemos afirmar que o perfil dos alunos dessa disciplina são alunos com certa proficiência em língua inglesa, envolvidos em contexto de internacionalização por meio de publicação e eventos internacionais e que pertencem às Ciências Naturais, que, parte da STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), é uma área do conhecimento que tem tido a historicidade em se entender o inglês como a língua acadêmica.

As respostas às perguntas e as asserções do questionário *Likert* foram categorizados de forma a conhecer as práticas linguísticas e crenças linguísticas (SPOLSKY, 2004). Para conhecer as representações sobre as práticas linguísticas, focamos nas representações dos alunos sobre motivações, habilidades linguísticas e benefícios e riscos do EMI. Para conhecer as crenças linguísticas, focamos nas representações sobre propriedades da língua, proficiência, papel do inglês e do português e EMI. Os participantes foram identificados com letras alfabéticas e foi solicitado que eles manifestassem seu grau de concordância de 1 a 5, sendo que – 1 (concordo fortemente), 2 (concordo), 3 (neutro), 4 (discordo) e 5 (discordo fortemente). Procedimentos éticos foram realizados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TLCE.

A fim de analisar como as práticas se relacionam com as crenças, os documentos oficiais e as políticas institucionais em um contexto local, o presente estudo apresenta, no que segue, o contexto de EMI na universidade investigada, para em seguida, analisar os discursos sobre as práticas locais de uma implementação de EMI por meio das representações de alunos de pós-graduação matriculados em uma disciplina que utilizou o inglês como meio de instrução.

EMI em um contexto local: a gestão Linguística

Como reportado em Guimarães e Finardi (2019), em 2017, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou uma chamada pública para um programa quadrienal de financiamento chamado Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), para a internacionalização das IES brasileiras no âmbito da pós-graduação, que exigia um plano com estratégias para desenvolver a proficiência em línguas estrangeiras (especialmente inglês) da comunidade acadêmica. Várias instituições de ensino superior apresentaram suas propostas de financiamento, mas apenas 36 universidades foram selecionadas (dentre elas, a IES onde este estudo foi realizado, restringindo-se a sete programas de pós-graduação). O edital CAPES PrInt possuía caráter indutivo, pois um dos itens classificatórios, além da excelência acadêmica, era a vocação para a internacionalização. Assim sendo, exigia a formalização das políticas de internacionalização das instituições candidatas, da mesma maneira que o programa Idiomas sem Fronteira havia induzido à formalização de políticas linguísticas institucionais um ano antes, como condição para as IES se recredenciarem no programa.

Considerando que a universidade onde os dados foram coletados aprovou recentemente seu plano de internacionalização e política linguística como resultado de sua adesão ao programa CAPES PrInt e Idiomas sem Fronteiras, respectivamente, é possível afirmar que esses dois programas tiveram forte influência e caráter indutivo na formulação e aprovação desses documentos.

Ao analisar especificamente a universidade onde o estudo foi realizado por meio de informações disponíveis em seu sítio, verificamos a presença de 23 alunos internacionais em 2018 (8 na graduação, 12 no mestrado e 3 no doutorado). Na graduação, entre 2017 e 2018, as Engenharias foram as únicas áreas de conhecimento a ofertarem cursos EMI, totalizando três. Na pós-graduação, em 2017 e 2018, quatro áreas de conhecimento ofereceram cursos EMI, sendo elas Engenharias, Educação e Humanidades e Ciências Biomédicas. No que concerne às atividades adicionais EMI, a universidade se destaca com 16 delas em assistência de pesquisa aos graduandos. Quanto à oferta de cursos de português como língua estrangeira, a universidade ofertou 12 deles entre 2017 e 2018.

Podemos dizer que a política linguística da CAPES é explicitamente a favor do inglês como

língua acadêmica uma vez que as propostas a editais de fomento são aceitas apenas nos dois idiomas (português/inglês). No que concerne o edital Capes PrInt, podemos dizer que a Capes mostra uma visão hegemônica do inglês e de países do Norte Global, conforme se pode ver na lista de países prioritários e idiomas de acesso ao programa presentes nesse edital.

Guimarães e Finardi (2019) comentam que uma evidência das crenças sobre línguas pode ser encontrada nos exames de admissão a Programas de Pós-Graduação da universidade investigada. A maioria dos programas tem um exame de admissão e uma chamada pública que exige que os candidatos provem proficiência em uma língua adicional (para cursos de mestrado) ou em duas línguas adicionais (para cursos de doutorado). O uso do termo língua "adicional" em oposição à língua "estrangeira" é intencional tendo em vista que alguns programas de pós-graduação consideram, por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua materna e, portanto, os candidatos surdos podem mostrar um comprovante de português (como língua adicional) assim como os estrangeiros podem comprovar o português (como língua estrangeira). Além do mais, como sugerido por Judd, Tan e Walberg (2001), a língua "adicional" se contrapõe à "estrangeira" pelo fato de várias pessoas a utilizarem no país, enquanto o termo "estrangeiro" traz uma conotação indesejada, como algo "estranho". Ainda de acordo com os autores, a língua adicional sugere não ser inferior nem superior à língua materna nem tem a pretensão de substituí-la.

Segundo a análise de Guimarães e Finardi (2019), o fato de a maioria dos programas de pós-graduação não exigir comprovação de um determinado nível de proficiência em inglês, parece ser prova de resistência a organizações e programas nacionais como Faubai, CAPES e Idiomas sem Fronteiras, que atribuem um papel distinto ao inglês em comparação a outras línguas estrangeiras, como publicações internacionais e palestras no campus realizadas por meio do inglês. Além disso, se examinarmos o plano de internacionalização e a política linguística da universidade investigada, é possível inferir, como já sugerido aqui, que esses documentos foram induzidos pelos programas CAPES PrInt e Idiomas sem Fronteiras, respectivamente. A fim de analisar como as práticas se relacionam com as crenças, os documentos oficiais e as políticas institucionais em um contexto local, o presente estudo apresenta, no que segue, a análise das representações.

EMI em um contexto local: representações sobre a prática

Representações sobre as motivações para o EMI

Conhecer as motivações de alunos da pós-graduação para matricular-se em disciplinas que utilizam o inglês como meio de instrução é importante pela perspectiva aqui adotada porque tem potencial para oferecer pistas das expectativas, necessidades e razões para uso de EMI em um determinado contexto. Pela perspectiva da ecolinguística e da sociolinguística, políticas linguísticas são constituídas e co-construídas *no e por meio* do discurso (DAFOUZ; SMIT, 2016). No caso específico dos alunos analisados neste estudo, a principal motivação encontrada foi o aprendizado de língua inglesa em si, principalmente o que chamam de inglês acadêmico ou inglês técnico (J, K). Com exceção de A, E e K, que mencionam o tema da disciplina aliado à melhoria da língua, os outros alunos (nove dos 12) apontam motivações relacionadas a um melhor desempenho na língua inglesa. Três respondentes associam a melhoria da língua inglesa a futuras oportunidades acadêmicas em suas áreas do conhecimento: ser mais independente nesta área (H), como alternativa à falta de possibilidade de estudar fora (I) e pelo fato do inglês ser a principal língua de publicação científica (E), conforme podemos notar nos excertos abaixo:

Tabela 1: Representações sobre as motivações para o EMI

| |
|---|
| O tema da disciplina é interessante e o fato de ser inglês favorece o conhecimento e o treinamento dessa língua (A). |
| Para melhorar o inglês (B). |
| Para desenvolver minha escrita (C). |
| Para colocar meu inglês em prática e melhorá-lo (D). |
| Pois, visto que a principal língua de publicação científica é o inglês, considere uma disciplina sobre esse tema importantíssima, ainda mais quando ministrada em inglês (E). |
| Para melhorar minhas habilidades com a segunda língua (F). |
| Porque é muito importante para o meio acadêmico, já que a “língua universal” é o inglês (G). |
| Me matriculei porque gosto de inglês e tenho interesse em melhorar a minha proficiência para que no futuro eu consiga ser mais independente nessa área (H). |
| Queria ter a experiência de cursar uma disciplina em inglês, já que não tenho oportunidade de estudar fora por enquanto. Cursar a disciplina me fez saber qual é o meu nível de compreensão e de capacidade para as próximas oportunidades (I). |
| Ter a experiência de estar em uma disciplina ministrada em inglês e treinar o inglês acadêmico (J). |
| Porque eu acho que é bem interessante e produtivo estar aprendendo uma disciplina em outro idioma, especialmente em inglês... porque além de aprender os temas da disciplina, estou praticando e aprendendo a linguagem técnica em inglês (K). |
| Para praticar escrita e fala em inglês (L). |

Fonte: Autoras.

Observa-se que, apesar do EMI envolver especificamente o estudo de conteúdo da área de *expertise*, esse grupo compreende a oferta de cursos EMI como oportunidade de melhorar seu desempenho na língua inglesa e como forma de se preparar para possíveis oportunidades de internacionalização acadêmica. Em outras palavras, as motivações estariam mais associadas a questões de aprendizado linguístico, o que geralmente se distancia das motivações para o uso do EMI, já que contextos em que o aprendizado de línguas associado ao aprendizado de conteúdos geralmente se encontram sob as pesquisas atreladas à abordagem de ensino conhecida como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Esses resultados – motivações para o EMI associados estritamente a questões linguísticas – coincidem com os encontrados em outro estudo sobre EMI no Brasil (GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2017). Em relatório ao Conselho Britânico, Gimenez, El Kadri e Calvo (2017) aponta que as razões para o engajamento nas aulas de EMI, tanto de professores e alunos em uma universidade estadual do Paraná, coincidem com motivações de aprimoramento linguístico. Esses dados trazem implicações para a discussão sobre os modelos de ensino a serem implementados no Brasil. Ao levarmos em conta o resultado dessas duas pesquisas, parece-nos significativo considerar essa motivação nas discussões sobre o tema, alinhando-a a discussões sobre CLIL no Brasil.

Representações sobre as habilidades linguísticas nas aulas de EMI

Uma das preocupações geralmente encontradas em cursos de formação para o EMI é o desempenho linguístico dos alunos brasileiros e suas atitudes perante as tarefas exigidas durante as aulas. Nosso interesse, portanto, foi em conhecer como este grupo se sentia ao participar de uma disciplina da sua área de estudo ofertada em EMI. Em relação à habilidade de compreensão leitora, nove dos respondentes atestam se sentir “muito confortáveis” e três mencionam se sentirem “confortáveis” (A, H, I). Já a habilidade de produção escrita é a que traz maiores dificuldades, já que dois se sentem “muito desconfortáveis” (C, H), quatro se dizem neutros (A, B, G, I), dois se sentem “confortáveis” e 4 reportam se sentirem “muito confortáveis” (D, E, F). A compreensão oral é reportada como sendo uma das habilidades em que os alunos se sentem mais tranquilos: nove dos 12 se sentem “muito confortáveis”, dois “confortáveis” (A; G) e apenas

um se sente “neutro”. Já a habilidade de produção oral é uma das habilidades que apresenta maior dificuldade para os alunos: apenas cinco alunos mencionam se sentir “confortáveis” (D, E, F, K, L); três mencionam se sentir “muito desconfortáveis” (G, H, I) e três “neutros” (B, C, J).

Os resultados nos permitem afirmar que as habilidades de compreensão (escrita e oral) são vistas pelos alunos como sendo as “mais confortáveis” durante as aulas e as habilidades de produção (escrita e oral) como as que apresentam maiores dificuldades e sentimentos de desconforto. O mesmo resultado foi encontrado quanto solicitamos aos alunos mencionarem o que havia lhes chamado atenção durante o semestre sendo que seis dos 12 alunos mencionaram questões referentes à habilidade de produção: B e K mencionam a pouca participação dos alunos; G, H e L mencionam o nervosismo ou apreensão de alguns em momentos de discussão oral e I e K refletem sobre o respeito à fala dos colegas e o posicionamento de não-julgamento em relação ao inglês de cada um:

Tabela 2: Representações sobre as habilidades linguísticas nas aulas de EMI

| |
|--|
| Pouca participação dos alunos (B). |
| Alguns estudantes ficavam muito nervosos no momento de discussão oral em grupos (G). |
| Nessas situações os outros estudantes não sabiam como ajudar o colega a se expressar melhor e com mais calma (H). |
| A interação entre os alunos ocorria em inglês e todos respeitavam a fala dos outros alunos, independentemente do nível de inglês que possuíam. Isso tornou as aulas muito confortáveis para a prática da língua (I). |
| Gostei muito porque o estudante pode praticar seu inglês sem medo já que ninguém vai julgar ele, e assim, cada semana o estudante vai aperfeiçoando seu nível (K). |
| As pessoas ficam mais apreensivas em falar em inglês. Assim, a participação acaba sendo um pouco menor se não for encorajada (L). |

Fonte: Autoras.

Um padrão notado na fala dos alunos respondentes foi a resposta dos participantes D, E e F. Esses respondentes mencionaram que se sentem “muito confortáveis” com as habilidades de produção. Estes são participantes que declararam sua proficiência por autopercepção e não testes de proficiência e que já haviam se engajado em atividades de uso da língua para fins de internacionalização (disciplinas, participação em eventos científicos e publicação de artigos). Essa questão parece indicar que, quanto mais alunos da pós-graduação se envolvem em atividades de uso da língua nas suas áreas de expertise, mais desenvolvem atitudes positivas em

relação às habilidades produtivas. Resultado semelhante foi encontrado na análise de duas universidades estaduais do Paraná, em relatório apresentado ao Conselho Britânico, onde as atitudes positivas dos alunos geralmente “se correlacionam com experiências anteriores, principalmente experiências de estudo no exterior” (GIMENEZ et al., 2020, s/p).

Representações sobre propriedade da língua inglesa

Representações sobre a língua inglesa são importantes neste contexto, porque se relacionam a práticas de significado e sistemas simbólicos que nos posicionam como sujeitos. Para Woodward (2011), “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (p.17). Assim, as representações de alunos em contexto de EMI sobre a língua inglesa são relevantes porque forjam as práticas e atitudes desses falantes na sua relação com ela.

As asserções que apresentaremos logo a seguir tinham como objetivo verificar a compreensão e representações dos respondentes em relação à língua inglesa, e são claramente perpassadas pela “ideologia do falante nativo” do Norte global (visto que outros países do Sul global que têm a língua inglesa como oficial, como Índia, Paquistão, Jamaica e Guiana não têm o mesmo *status*), perspectiva que associa o aprendizado de língua à idealização do falante nativo como um modelo superior (HALLIDAY, 2015), visão contestada por Finardi (2014) em relação ao papel do inglês no Brasil e por diversos pesquisadores engajados na perspectiva de políticas linguísticas mais plurilíngues no contexto do ensino superior (exemplo, GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019), mas ainda presente na maioria das práticas educacionais brasileiras.

A maioria dos alunos dessa disciplina concorda fortemente que “é admissível que o inglês usado nas aulas seja diferente do usado por falantes nativos”, com apenas duas reações discordando mais fortemente. Do mesmo modo, a maioria “concorda” ou “concorda fortemente” que “não há problema em o aluno cometer erros gramaticais ao usar o inglês em sala de aula contanto que aprenda os conteúdos da disciplina”. Também apresentam representações positivas quanto à mistura das línguas, como podemos perceber na asserção “é aceitável que o inglês usado em sala de aula seja misturado com algumas palavras em português ou outras línguas”, já que há apenas duas reações que discordam. Essas representações

posicionam os respondentes como sendo bastante favoráveis em relação ao estatuto do inglês como língua franca no contexto acadêmico, demonstrando que as representações destes alunos não estão fortemente atreladas à ideologia do falante nativo. A mesma representação se mantém na asserção “as universidades que adotam o inglês como meio de instrução deveriam considerar o uso do inglês como língua franca, isto é, com normas e padrões pluricêntricos ao invés de vinculá-lo a falantes nativos”, embora com menor ênfase.

Quando se trata das universidades, parece haver maior divergência (cinco “concordam fortemente”, um “concorda”, um “discorda fortemente”, um “discorda” e quatro ficaram “neutros”). Mesmo assim, essas representações dos respondentes nos permitem afirmar que não há forte associação da “ideologia do falante nativo” e que, portanto, a autenticidade da língua inglesa (HELLER; DUCHÊNE, 2012) não é uma questão para esses alunos. Considerando que “ideologias linguísticas são melhor compreendidas como crenças, sentimentos e concepções sobre língua que são socialmente compartilhadas e dialeticamente relacionam língua e sociedade” (PILLER, 2015, p.4), essa questão sugere que vivências com a prática de EMI podem ter potencial para desmitificar ideologias enraizadas socialmente no contexto brasileiro, como por exemplo, a ideologia do falante nativo. É neste sentido que alguns pesquisadores, como Haus (2018) e Gimenez, El Kadri e Calvo (2017) tem sugerido uma perspectiva de inglês como língua franca (ILF) para o EMI no Brasil. Haus (2018), por exemplo, ao entrevistar professores formadores que trabalham com EMI, constatou a coexistência de dois discursos conflitantes: um com foco na inteligibilidade e outro que enfatiza o “uso correto” da língua. Para a autora, esse resultado, mostra a importância de uma perspectiva de ILF para a formação de professores de EMI no contexto brasileiro.

Representações sobre a proficiência de alunos e professores em contexto de EMI

As representações sobre proficiência de alunos e professores em contexto de EMI reforçam a visão de que esses alunos não associam o sucesso das aulas à vinculação com o falante nativo, mas sim a um bom nível de proficiência. A maioria concorda que “somente professores com nível de proficiência avançada em inglês podem dar aulas em inglês”, com apenas três discordâncias. Em relação à asserção “quanto maior for a proficiência do professor

em língua inglesa, maior o sucesso das aulas que usam o inglês como meio de instrução”, metade dos alunos concordam (embora não fortemente) e metade ou se mantém neutro ou discorda, o que demonstram que esses alunos não atribuem o sucesso da aula de EMI exclusivamente à proficiência linguística do professor. Embora a maioria assinale para a discordância (com apenas um “concordo fortemente”) que “professores e alunos em contextos onde o inglês é língua estrangeira não deveriam se preocupar em obedecer às normas e padrões como os exigidos para falantes nativos”, os alunos parecem acreditar que é necessário se preocupar com essas normas e ter como meta o falante nativo, mas que não é necessário atrelar a oferta e participação nas disciplinas por este viés, ou seja, acreditam que devem se preocupar, mas não há problema em não conseguir. Os alunos discordam que “mesmo professores com dificuldade para falar inglês corretamente poderiam dar aulas em inglês” e que “não é necessário um nível de proficiência mínimo em língua inglesa para alunos participarem das aulas ministradas em inglês”. Discordam – mas não tão fortemente, em relação à necessidade de controle da universidade a um padrão internacional na asserção “a universidade deveria garantir que os professores soubessem usar o inglês de acordo com um padrão internacionalmente reconhecido antes de autorizar o ensino por meio dessa língua”.

Assim, é possível notar que, embora as representações apontem para uma preocupação em relação à necessidade de “proficiência mínima”, a mesma não se vincula totalmente à ideologia do falante nativo. Ao contrário, é possível notar que, para estes alunos, a eficiência pedagógica não está associada à questão de propriedade do inglês, mas sim a um bom nível de proficiência pedagógica. Pesquisas sobre a questão da proficiência mínima indicam que ela não deve ser um impeditivo para a participação, já que o foco do EMI seria no conteúdo (BAUMVOL; SARMENTO, 2019).

Representações sobre o Papel do Inglês e do Português

Embora o professor da disciplina EMI analisada tenha se utilizado da perspectiva do “*English-only*” para a oferta desta disciplina, utilizando o inglês para todas as tarefas solicitadas, interações presenciais, instrução, avaliação, interações online e até conversas de corredor, segundo informações do próprio professor, as representações dos alunos nos permitem afirmar

que o uso do português esteve atrelado a momentos onde a proficiência em língua inglesa não era suficiente. Os alunos confirmam que o português foi pouco utilizado (A, B, C, D, J, L) e que foi utilizado como um último recurso para a compreensão, como forma de lidar com a dificuldade dos alunos (B, E, F, G, H). O aluno “I” acredita ser benéfica a mistura de ambas as línguas, mas também a associa à estratégia de inclusão para os menos proficientes. K, uma aluna estrangeira, no entanto, aponta para a importância do uso de ambas as línguas. Os excertos abaixo exemplificam essas representações.

Tabela 3: Representações sobre o papel do Inglês e do Português

| |
|---|
| O português foi muito pouco utilizado. Achei bom pois assistir aulas em inglês melhora as habilidades no idioma (A). |
| O português deve ser usado somente quando o aluno não conseguir se expressar em inglês. Bom para não reprimir opiniões dos alunos (B). |
| Sempre se fala inglês, porém caso necessário falar em português (C). |
| Na disciplina que cursei esse semestre em inglês ela foi dada quase que integralmente em inglês, com um ou outro momento em português. Acho isso ótimo pelos motivos que já citei (D). |
| Acredito que a maior parte da disciplina deve ser ministrada em inglês, e o português deve ser utilizado quando houver dificuldade de comunicar com o inglês ou para esclarecer algo (E). |
| O inglês é usado primordialmente, mas caso haja muita dificuldade há a possibilidade de usar o português (F). |
| Acho que o português apenas em último caso, quando o aluno realmente está com muita dificuldade para entender (G). |
| A utilização do português dentro da aula ministrada em inglês foi usado em algumas ocasiões. Em momentos onde a comunicação somente em inglês impossibilitava o avanço da aula, ocorrendo principalmente em discussões, onde alguns alunos não conseguiam discorrer suas ideias por meio da fala (H). |
| Acho que é benéfico associar as duas línguas, pois permite a inclusão dos alunos que não possuem habilidades na fala da língua inglesa ou ficam nervosos nesse tipo de ocasião. Acho que o português cabe para incluir aqueles alunos que tem o nível de <i>listening</i> menor (I). |
| Gostei do português não ter sido usado só muitas vezes dentro de sala de aula, os alunos se acostumaram rápido com a participação só em língua inglesa (J). |
| Minha língua é espanhol, mas eu acho que o português e o inglês são bem importantes! Infelizmente, no PPGBAN não tem mais disciplinas em inglês, acho que a única é <i>Scientific Writing</i> (K). |
| Idealmente a maior parte do tempo a disciplina deve ser em inglês, mas não vejo problema em falar em português em alguns momentos (L). |

Fonte: Das autoras.

O que podemos notar nessas falas é que as representações dos alunos estão associadas também à perspectiva do “*English-only*”, pois entendem o uso da língua portuguesa não como

recurso linguístico, mas apenas como forma de lidar com a falta de proficiência na língua veicular, denotando que seu uso é “aceitável”, mas não “desejável”. Aqui, portanto, as representações dos alunos se inscrevem em uma perspectiva do inglês como língua estrangeira e mais distante da perspectiva de inglês como língua franca que enfatiza o uso da língua materna (no nosso caso, o português) como recurso válido para a produção de significado. Com exceção de um aluno (G), a turma “concorda” ou “concorda fortemente” com a asserção de que “a avaliação deve ocorrer somente em língua inglesa”. É neste sentido que Hughes (2008) nos alerta que a falta de uma política linguística articulada e aliada ao treinamento e apoio adequado pode ser fatal na oferta de EMI de uma IES uma vez que isso pode representar o abandono de valores locais prejudicando o multilinguismo e seu processo de internacionalização, como consequência.

Representações sobre as contribuições e riscos de disciplinas que utilizam EMI

As representações sobre os benefícios e contribuições das disciplinas que utilizam EMI estão associadas principalmente à melhoria da língua inglesa (C, D, E, F, J, L), principalmente da língua inglesa associada a práticas de letramento acadêmico (B, E, F), ao preparo para a carreira internacional (G), para a área de ciências (B) e à melhoria de habilidades gerais (I, L). Por sua vez, três alunos não veem desvantagens em relação à proposta (B, D, J). As desvantagens/riscos apresentados estão associados à falta de habilidade linguística como comprometedor da participação dos alunos (A, C, E, H) e a um menor desempenho para aqueles que não possuem proficiência apropriada (A, H, I). Como podemos notar, a maioria dos riscos ou desvantagens para esses alunos seria a falta de proficiência linguística, que impediria uma plena participação. Os benefícios estariam centrados no aprendizado linguístico e nas possibilidades de inserção internacional, coincidentes com os benefícios apontados por Baumvol e Sarmiento (2019).

Representações sobre o EMI

A representação dos alunos dessa disciplina sobre o EMI está estritamente relacionada à naturalização do inglês como a língua da ciência e da internacionalização. Os alunos “concordam fortemente” que “a oferta de aulas em língua inglesa na pós-graduação é essencial para a

internacionalização das universidades brasileiras” e “discordam fortemente” que “a instrução em língua inglesa prejudica a aprendizagem do conteúdo”, demonstrando assim, a naturalização do inglês como sendo a língua da internacionalização e da ciência. Heller e Duchêne (2012) pontuam que o valor material e simbólico, cada vez mais atribuído à língua inglesa, a legitimam como sendo “a língua da internacionalização”, criando um círculo vicioso já que quanto mais legitimada, mais valiosa a língua é considerada. Do mesmo modo, os alunos concordam, em diferentes nuances, que “participar de aulas que tem o inglês como meio de instrução exige maior dedicação do aluno”. Contudo, todos, mas também em diferentes nuances, parecem ser conscientes das implicações de sua implementação, concordando que “a implementação do inglês como meio de instrução pode reforçar as desigualdades e desvantagens dos alunos que não a dominam”. Interessante pontuar que, com duas exceções, a maioria discorda que “utilizar o inglês como meio de instrução exige formação específica do professor”, apontando para o desconhecimento de habilidades, estratégias, planejamento, abordagens e decisões a serem tomadas, que são primordiais para que o ensino de conteúdo por meio do inglês seja mais assertivo e eficaz.

A mesma naturalização dos discursos da necessidade de se implementar EMI nas universidades pode ser percebida pela concordância unânime à asserção “a universidade deveria incentivar os programas de pós-graduação a ofertarem, pelo menos, uma disciplina em língua inglesa em seus currículos” e a forte concordância na necessidade de adotar políticas linguísticas para aqueles que não dominam a língua inglesa.

Conclusão

Neste artigo, objetivamos analisar a representação das práticas concretizadas na implementação de uma disciplina de escrita acadêmica em inglês ofertada no formato de EMI por meio de um questionário eletrônico aplicado a alunos participantes de uma disciplina ministrada no formato EMI pela primeira vez nesse curso. Amparados pela perspectiva ecológica de Spolsky (2004) e pelo conceito de representação da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2009), analisamos as representações de 12 pós-graduandos, como forma de contribuir para discussões sobre o planejamento estratégico da instituição no que se refere à capacitação de

professores e às políticas linguísticas. A análise das representações do uso e das políticas praticadas em instituições de ensino superior permite compreender fenômenos complexos como o uso de línguas em um cenário que pauta a internacionalização como uma resposta às demandas social, política, econômica e cultural como forma de apoio ao desenvolvimento.

As práticas linguísticas (SPOLSKY, 2004) referem-se às escolhas sociolinguísticas individuais e como elas refletem o padrão de seleção do repertório linguístico da comunidade. Para refletir sobre as práticas linguísticas, trazemos os resultados das representações sobre motivações, habilidades linguísticas e benefícios e riscos do EMI. As representações sobre as motivações individuais estão atreladas às oportunidades de melhoria de desempenho linguístico e na preparação para possíveis oportunidades de internacionalização acadêmica. As representações sobre as habilidades linguísticas demonstram que as habilidades de compreensão (escrita e oral) são vistas pelos alunos como sendo as “mais confortáveis” durante as aulas e as habilidades de produção (escrita e oral) como as que apresentam maiores dificuldades e sentimentos de desconforto. As representações sobre os benefícios e contribuições das disciplinas que utilizam EMI estão associadas à melhoria da língua inglesa, principalmente da língua inglesa associada a práticas de letramento acadêmico. Por sua vez, as desvantagens/riscos estão associadas à falta de habilidade linguística como comprometedor da participação dos alunos e às consequências de menor desempenho para aqueles que não possuem proficiência apropriada.

Já as crenças linguísticas (SPOLSKY, 2004) referem-se às ideologias imbricadas nas práticas linguísticas da comunidade. Aqui, enquadramos as representações sobre propriedades da língua, proficiência, papel do inglês e do português e EMI. As representações sobre as propriedades da língua inglesa demonstram que os alunos são bastante favoráveis em relação ao estatuto do inglês como língua franca no contexto acadêmico, demonstrando que as representações destes alunos não estão fortemente atreladas à ideologia do falante nativo, sugerindo à possibilidade de que práticas de EMI podem ter potencial para desmitificar ideologias enraizadas socialmente no contexto brasileiro, como por exemplo, a ideologia do falante nativo.

As representações sobre a proficiência de alunos e professores em contexto de EMI reforçam a visão de que esses alunos não associam o sucesso das aulas à vinculação com o falante nativo, mas sim a um bom nível de proficiência. As representações sobre o uso do inglês

e do português estão atreladas à perspectiva de “*English-only*”: o uso da língua portuguesa não como recurso linguístico, mas apenas como forma de lidar com a falta de proficiência, denotando que seu uso é “aceitável”, mas não “desejável”. Aqui, portanto, as representações dos alunos se inscrevem em uma perspectiva mais associada ao inglês como língua estrangeira e mais distante da perspectiva de inglês como língua franca que enfatiza o uso da língua materna (no nosso caso, o português) como recurso válido para a produção de significado. A representação dos alunos dessa disciplina sobre o EMI está estritamente relacionada à naturalização do inglês como a língua da ciência e da internacionalização (HELLER; DUCHÊNE, 2012), com pouco questionamento sobre o status dessa língua, sua legitimação e sua valorização, criando um círculo vicioso, já que quanto mais legitimada, mais valiosa a língua é considerada. Contudo, em relação a seu uso, embora os alunos a utilizem como uma língua franca e para fins instrumentais, as crenças em relação à essa língua ainda são pautadas na normatividade do falante nativo.

À guisa de síntese/conclusão, os resultados deste estudo apontam que a oferta de cursos no formato EMI pode auxiliar na melhora do nível de proficiência em inglês e do letramento acadêmico, ainda que a falta de proficiência em inglês possa comprometer a participação/desempenho dos alunos. As representações do inglês estão ligadas à naturalização desse idioma como língua acadêmica/da internacionalização, sugerindo a necessidade de pensar no uso mais crítico e informado de EMI, atrelado a uma perspectiva mais plurilíngue e decolonial. Esperamos que este estudo retroalimente práticas de EMI na instituição e contribua com uma reflexão crítica sobre o motivo de querermos (e se queremos) EMI no contexto brasileiro.

Referências

- ANDREOTTI, V. O.; STEIN, S.; AHENAKEW, C.; HUNT, D. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: indigeneity, education & society*, v.4, n.1, p.21-40, 2015.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. The growing presence of language issues in internationalization conferences. In: FINARDI, K. R. (org.). *English in the south*. Londrina: EDUEL, 2019, p.27-54.
- BRITISH COUNCIL. *Guide of Brazilian Higher Education Courses in English 2016*, 2016, 168 p. Disponível em: britishcouncil.org.br/pesquisas-infograficos. Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRITISH COUNCIL; FAUBAI. *Guide to english as a medium of instruction in brazilian higher education institutions 2018-2019*, 2018. Disponível em: britishcouncil.org.br/pesquisas-infograficos. Acesso em: 20 maio 2020.

CARVALHO, J.; MAIA, R. *Repensar o papel da mobilidade na cooperação internacional na Europa e no Brasil: Projeto Alísios – relatório final*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p.79-91.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 5. ed. London: Routledge Falmer, 2000.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for english-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, v. 37, n.3, p.397-415, 2014.

DAFOUZ, E., HÜTTNER, J.; SMIT, U. University teachers' beliefs of language and content integration in english-medium education in multilingual university settings. In: NIKULA, T.; E. DAFOUZ; E.; MOORE, P.; SMIT, U. (orgs.). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 2016, p.123-143.

DE WIT, H. *et al. Higher education in Latin America: the international dimension*. Washington: World Bank, 2005.

DE WIT, H. Internationalization in higher education, a critical review. *SFU Educational Review*, v.12, n.3, p.9-17, 2019.

DÍAZ, A. Challenging dominant epistemologies in higher education: the role of language in the geopolitics of knowledge (re)production. In: LIYANAGE I. (orgs.). *Multilingual education yearbook 2018*. Cham: Springer, 2018. p.21-36.

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

FAIRCLOUGH, N. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.). *Methods of critical discourse analysis*. 2. ed. Londres: SAGE, 2009, p.230-254.

FINARDI, K. The slaughter of kachru's five sacred cows in Brazil: affordances of the use of english as an international language. *Studies in English Language Teaching*, v.2, n.4, p.401-411, 2014.

FINARDI, K.; ARCHANJO, R. Washback effects of the science without borders, english without borders and language without borders programs in brazilian language policies and rights. In: SIINER, M; HULT, F; KUPISCH, T. (orgs.). *Language policy and language acquisition planning*, Cham: Springer, 2018. p.173-185. doi: 10.1007/978-3-319-75963-0_10.

FINARDI, K.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. *Interfaces Brasil/Canadá*, v.16, p.233-255, 2016.

FINARDI, K.; GUIMARÃES, F.; MENDES, A. R. Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileña. *Revista Internacional de Educação Superior*, v.6, p.1–23, 2020.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M.; CALVO, L. *English as lingua franca in teacher education: a brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501511776>.

GIMENEZ, T.; et al. English as a Medium of Instruction in two state-funded Brazilian higher education institutions from an English as a lingua franca perspective: policy in practice'. *Relatório Framing English language applied research British Council*. São Paulo, British Council. 2020.

GUIMARÃES, F. *Internacionalização e multilinguismo: uma proposta de política linguística para universidades federais*. 2020. 255f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GUIMARÃES, F.; FINARDI, K. R. Internationalization and language policies in Brazil: evidence of the interface at UFES. *Revista Organon*, v.34, n.66, p.1-20, 2019.

GUIMARÃES, F.; FINARDI, K.; CASOTTI, J. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.19, p.295-327, 2019.

HALLIDAY, M. *Intonation and grammar in british english*. Mouton: Walter de Gruyter GmbH & Co KG, , 2015.

HAUS, C. Crenças de professores brasileiros de EMI sobre pronúncia. *Revista X*, v.13, n.2, p.123-143, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i2.59667>.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation state. In: HELLER, M.; DUCHÊNE, A. *Language in late capitalism: pride and profit*. Londres: Routledge, 2012, p.1-21.

HUGHES, R. Internationalisation of higher education and language policy: questions of quality and equity. *Higher Education Management and Policy*, v.20, n.1, p.111-128, 2008.

JUDD, E.; TAN, L.; WALBERG, H. *Teaching additional languages*. 2001. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125455>. Acesso em: 12 de set. 2020.

LIMA, D.; FINARDI, K. Políticas linguísticas para internacionalização e o papel do programa idiomas sem fronteiras. In: FINARDI, K. R; SCHERRE, M. M.; VIDON, L. (orgs.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes / PPGEL, 2019, p.13-28.

PILLER, I. Language ideologies. In: TRACY, K.; C. ILIE, C.; SANDEL, T. (orgs.). *The international encyclopedia of language and social interaction*. v.2, 2015. p.917-927. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi140

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p.19-42.

RICENTO, T. *An introduction to language policy: theory and method*. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TAQUINI, R.; FINARDI, K.; AMORIM, G. English as a medium of instruction at Turkish state universities. *Education and Linguistics Research*, v.3, n.2, p.35-53, 2017.

TASHAKKORI, A.; CRESWELL, J. The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, p.3-5, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/1558689806293042>.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical internationalization: moving from theory to practice. *FIRE – Forum for International Research in Education*.v.2, n.2, p.5-21, 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma discussão teórica e conceitual. In: SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011. p.7-72.

Recebido em maio 2020.

Aprovado em janeiro 2021.