

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Amanda de Mendonça Pretto

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS PARA IMPLEMENTAR O INGLÊS
COMO MEIO DE INSTRUÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA**

Santa Maria, RS

2020

Amanda de Mendonça Pretto

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS PARA IMPLEMENTAR O INGLÊS COMO MEIO
DE INSTRUÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Graciela Rabuske Hendges

Santa Maria, RS
2020

Pretto, Amanda de Mendonça

Letramentos acadêmicos para implementar o inglês como meio de instrução na Universidade Federal de Santa Maria / Amanda de Mendonça Pretto.- 2020.

97 p.; 30 cm

Orientadora: Graciela Rabuske Hendges

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2020

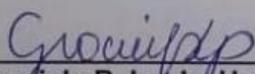
1. English-Medium Instruction (EMI) 2. Letramentos acadêmicos 3. Internacionalização 4. Inglês para fins acadêmicos I. Rabuske Hendges, Graciela II. Título.

Amanda de Mendonça Pretto

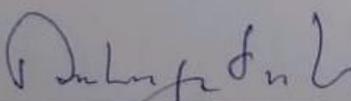
**LETRAMENTOS ACADÊMICOS PARA IMPLEMENTAR O INGLÊS COMO MEIO
DE INSTRUÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

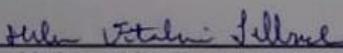
Aprovado em 19 de fevereiro de 2020:



Graziela Rabuske Hendges, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Ana Luiza Pires de Freitas, Dra. (UFCSPA)



Helena Vitalina Selbach, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, Inára e Roberto, por todo amor e apoio que me deram, sem vocês eu não teria chegado onde cheguei. Às minhas irmãs, Leida e Roberta, com quem tenho compartilhado experiências, dúvidas, tristezas e conquistas de trajetórias acadêmicas desde que a primeira de nós entrou na universidade.

Agradeço à minha orientadora, professora Graciela, por toda dedicação e orientação, não só durante o mestrado, mas também na graduação e nos projetos Linc e IsF. Às professoras Ana Luiza Pires de Freitas e Helena Vitalina Selbach, pelas valiosas sugestões e contribuições feitas para o aperfeiçoamento do trabalho.

À minha companheira de IsF e mestrado, Talita, com quem troquei ideias, angústias e risadas. Obrigada por ser minha “dupla” nesse curso Tali! Também gostaria de agradecer à Ana e à Amandinha, pelo apoio, amizade e coleguismo.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo auxílio em questões administrativas relacionadas ao curso e à SAI pelo apoio no desenvolvimento, divulgação e aplicação do questionário, elemento central do trabalho.

Um agradecimento especial à Roberta, minha “informante informal”, que me ajudou a refletir sobre as diferenças entre os cursos da UFSM e à Helena que, além de aceitar contribuir com o trabalho, tem sido uma amiga muito querida desde que nos conhecemos quando eu ainda estava na graduação.

Por fim, à CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa e a todos os colegas do LABLER que de alguma forma participaram do meu processo de formação.

RESUMO

LETRAMENTOS ACADÊMICOS PARA IMPLEMENTAR O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

AUTORA: Amanda de Mendonça Pretto
ORIENTADORA: Graciela Rabuske Hendges

Considerando a internacionalização da educação superior, a implementação de ações como o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e o desenvolvimento do Projeto Institucional de Internacionalização na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o objetivo deste trabalho é mapear os letramentos acadêmicos relevantes para a adoção do Inglês como Meio de Instrução (*English-Medium Instruction*, EMI) na Instituição, a partir de percepções de docentes. Para realizar a investigação, um questionário com perguntas abertas e fechadas foi enviado a todos os docentes de ensino superior da UFSM, via Portal de Questionários. O instrumento busca dados quantitativos e qualitativos considerando: o perfil dos docentes, as respectivas experiências com a língua inglesa, o posicionamento em relação à adoção do EMI, as dificuldades para adotar EMI e as práticas de letramento acadêmico necessárias para essa ação de internacionalização. Os resultados indicam que, mesmo que em diferentes medidas, docentes em todos os centros de ensino e campi da UFSM têm interesse no EMI. Os professores, por sua vez, demonstram apreensão com a adoção do EMI, em relação a como o inglês pode dificultar o acesso dos alunos à universidade. Além disso, os dados apontam para a preocupação dos docentes em desenvolver aulas mais interativas. Os resultados também indicam o interesse dos docentes em desenvolver letramentos acadêmicos orais em todos os centros e campi da UFSM.

Palavras-chave: English-Medium Instruction (EMI). Letramentos acadêmicos. Internacionalização.

ABSTRACT

ACADEMIC LITERACIES TO IMPLEMENT ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA

AUTHOR: Amanda de Mendonça Pretto

ADVISOR: Graciela Rabuske Hendges

Considering the internationalization of higher education, the implementation of actions such as the program Languages without Borders (LwB) and the development of the Institutional Project for Internationalization at the Federal University of Santa Maria, (*Universidade Federal de Santa Maria, UFSM*), the objective of this work is to map the academic literacies relevant to the adoption of English-Medium Instruction (EMI) at the institution, based on perceptions of the professors. In order to carry out this investigation, a questionnaire with open and closed questions was sent to all professors of higher education at UFSM, through the Questionnaire Portal. The instrument looks for quantitative and qualitative data, considering the profile of the professors, their experiences with the English language, their positioning in relation to the adoption of EMI, the difficulties to adopt EMI and the academic literacy practices necessary for this internationalization action. The results indicated that, even in different measures, professors in all teaching centers and campuses at UFSM are interested in EMI. Professors are concerned about adopting EMI, considering how English can make it difficult for students to have access to the university. In addition, the data points to the concern of professors in developing classes that are more interactive. The results also point to the professors' interest in developing oral academic literacies in all centers and campuses at UFSM.

Keywords: English-Medium Instruction (EMI). Academic literacies. Internationalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de docentes da UFSM por Centro.....	49
Figura 2 - Divulgação da pesquisa no Portal UFSM.....	64
Figura 3 - Relação entre experiência internacional e grau de interesse no EMI (a) ou ausência de experiência internacional e grau de interesse no EMI (b).....	71
Figura 4 - Empecilhos para adotar o EMI.....	74
Figura 5 - Comparação entre dificuldades para adotar o EMI no grande grupo e no grupo específico dos mais interessados.....	75
Figura 6 - Comparação entre demandas por ações institucionais para adotar o EMI no grande grupo e no grupo específico dos mais interessados.....	77
Figura 7 - Comparação entre demandas específicas para cursos sobre EMI do grande grupo e do grupo específico dos mais interessados.....	81
Figura 8 - Comparação entre demandas por letramentos acadêmicos do grande grupo e do grupo específico dos mais interessados.....	83
Figura 9 - Demandas por letramentos acadêmicos dos seis setores com maior interesse pelo EMI.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As implicações dos cinco elementos da globalização para a internacionalização do ensino superior.....	31
Quadro 2 – Justificativas motivando a internacionalização.....	32
Quadro 3 – Possibilidades de configurações de EMI.....	37
Quadro 4 – Síntese da revisão de literatura em relação ao EMI.....	46
Quadro 5 – Perguntas factuais.....	52
Quadro 6 – Perguntas comportamentais em relação ao EMI.....	55
Quadro 7 – Perguntas atitudinais.....	58
Quadro 8 – Convite para responder ao questionário.....	60
Quadro 9 – Primeira situação de pergunta adaptada.....	62
Quadro 10 – Segunda situação de pergunta adaptada.....	63
Quadro 11 – Exemplos de respostas escritas.....	69
Quadro 12 – Respostas de professores de Letras.....	70
Quadro 13 – Repercussões negativas de usar o EMI.....	74
Quadro 14 – Demandas escritas.....	79
Quadro 15 – Comentários dos participantes para o questionário e/ou a pesquisa...90	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de participação e de interesse em EMI por setor.....	67
Tabela 2 – Relação entre interesse e tempo de serviço.....	68
Tabela 3 – Importância e interesse no EMI.....	68
Tabela 4 – Dificuldades para adotar o EMI por setor.....	76
Tabela 5 – Demandas por ações institucionais para adotar EMI por setor.....	78
Tabela 6 – Demandas específicas dos docentes a serem desenvolvidas em um curso sobre EMI, por setor.....	80
Tabela 7 – Letramentos acadêmicos por setor.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional do Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAL	Centro de Artes e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCR	Centro de Ciências Rurais
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CESNORS	Centro de Educação Superior Norte
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPD	Centro de Processamento de Dados
CsF	Ciências sem Fronteiras
CT	Centro de Tecnologia
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
EMI	Inglês como Meio de Instrução (<i>English-Medium Instruction</i>)
EAP	Inglês para fins Acadêmicos (<i>English for Academic Purposes</i>)
GAP	Gabinete de Projetos
IsF	Idiomas sem Fronteiras
L1	Língua Materna
LA	Língua Adicional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
NuLi	Núcleo de Línguas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SAI	Secretaria de Apoio Internacional
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REVISÃO DA LITERATURA	21
2.1 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS	21
2.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS	26
2.3 O CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	29
2.3.1 Internacionalização crítica	34
2.4 INGLÊS COMO MEIO/LÍNGUA DE INSTRUÇÃO	36
2.4.1 EMI na perspectiva dos professores	40
2.4.2 Impactos do EMI na sala de aula	44
3. METODOLOGIA	47
3.1 UNIVERSO DE ANÁLISE	48
3.2 DESENVOLVIMENTO DA FERRAMENTA DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO)	49
3.3 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	61
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	64
4. RESULTADOS	66
4.1 POSICIONAMENTOS	66
4.2 DIFICULDADES/PROBLEMAS E/OU DEMANDAS	73
4.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2011, em uma tentativa de “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”, os Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC) criaram o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) (BRASIL, 2018). Sem precedentes até então, o CsF previa bolsas¹ para a mobilidade internacional até 2015, principalmente de estudantes de graduação, pois 64 mil de um total de 101 mil bolsas² estavam reservadas para “graduações sanduíche”, cuja duração poderia estender-se até 18 meses quando incluíssem curso de idioma (BRASIL, 2018). A criação do programa, além de ser uma das primeiras iniciativas de políticas governamentais de internacionalização do ensino superior no Brasil, foi um marco do início dos debates sobre o tema no país.

Durante a vigência do CsF, de 2011 a 2016, foram implementadas 92.880 bolsas de intercâmbio acadêmico, sendo 73.353 para alunos de graduação, 18.248 para pós-graduação, 504 bolsas de Atração de Jovens Talentos e 775 para pesquisadores estrangeiros que quisessem desenvolver projetos em parceria com o Brasil (BRASIL, 2019). Para tentar conseguir uma bolsa de intercâmbio pelo CsF, o aluno teria que, entre outros requisitos listados nos editais de seleção, ter um nível de proficiência mínimo na língua exigida pela instituição escolhida como destino (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; BARBOSA; BLUM, 2016, p. 30). Nesse contexto, o CsF proporcionou a muitos estudantes do ensino superior brasileiro, principalmente de graduação, a chance de vivenciar diferentes realidades culturais, científicas e educacionais ao estudar em universidades internacionais com bolsas integrais (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; MONTENEGRO, 2016, p. 48). Porém, o programa também evidenciou problemas de ordem linguística nas instituições de

¹ Financiadas pelos órgãos de fomento dos respectivos Ministérios: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do MCTI e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do MEC.

² Apesar de ser o maior investimento financeiro do tipo até então, o percentual de potenciais beneficiários era significativamente pequeno – 0,9% – em relação ao total de matrículas de graduação em 2011, que somavam 6.739.689 conforme dados do censo 2011 do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>, acesso em: 21 nov., 2019. Se consideradas só as matrículas em instituições públicas, 1.773.315, o percentual aumenta para 3,6%, mas ainda pode ser considerado pequeno.

ensino superior brasileiras: baixo nível de proficiência em língua adicional³ (LA) dos estudantes universitários, falta de estrutura do Brasil para aplicar testes de proficiência em larga escala e falta de uma política de ensino de línguas abrangente para o país (SARMENTO; DUTRA; BARBOSA; MORAES FILHO, 2016, p. 81-82). Os estudantes acabavam sem poder participar do programa de mobilidade acadêmica devido aos baixos resultados nos exames de proficiência em LA (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; BARBOSA; BLUM, 2016, p. 32).

Levando em conta essa dificuldade, em 2012, a Comissão de Relações Internacionais da Associação Nacional do Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) propôs à SESu a criação de uma comissão que buscasse melhorar o desempenho linguístico dos estudantes, criando-se assim o Programa Inglês sem Fronteiras em dezembro de 2012 – ampliado em 2014 para outros idiomas e renomeado Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; BARBOSA; BLUM, 2016, p. 30-32). O IsF tem como objetivos (BRASIL, 2012, p. 1):

- I. Promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de universitários brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais;
- II. Ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes das instituições de ensino superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III. Contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
- IV. Contribuir para o aperfeiçoamento linguístico de alunos das instituições de educação superior brasileiras; e
- V. Contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

³ Neste trabalho, optamos por utilizar a terminologia “língua adicional” e não “língua estrangeira”, já que, como discutido por Schalatter e Garcez (2009, p. 127), este termo chama atenção para a adição de uma língua a um repertório de formas de expressão já possuído, uma língua que pertencerá ao aluno: “Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade.”

Para cumprir esses objetivos, o IsF foi organizado em três módulos, cada qual com suas respectivas ações, ofertadas gratuitamente. No caso do inglês, essa configuração ocorre da seguinte forma: o “módulo para diagnóstico do nível de proficiência no idioma inglês”, com oferta do teste TOEFL ITP; o “módulo de aprendizagem de inglês *on-line*”, com oferta de curso *online* de autoestudo de inglês na plataforma *My English Online*; e o “módulo de ensino presencial”, com oferta de cursos presenciais de inglês presenciais ofertados pelos Núcleos de Líguas (NuLi) das universidades cadastradas no programa (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; BARBOSA; BLUM, 2016, p. 34-36).

Dentro desse contexto nacional de busca pela internacionalização, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem apoiado as ações do IsF, inclusive a implementação de uma política linguística, por meio da Resolução nº 018/2018 que “Institui a Política Linguística da Universidade Federal de Santa Maria” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018), cuja criação foi exigida pelo IsF em contrapartida ao fomento (bolsas de ensino e recursos de custeio) e às ações ofertadas gratuitamente para a comunidade universitária, conforme Edital nº 29/2017, item III.5.1.2. (BRASIL, 2017). De acordo com Rajagopalan (2013), políticas linguísticas são atos e gestos específicos, geralmente de cunho político, situados em um contexto específico, elas podem estar relacionadas tanto às decisões mais gerais, quanto às atividades mais específicas necessárias para implementá-las.

O apoio institucional da UFSM para ações que envolvem formação em línguas pode ser ligado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026 da UFSM, que aponta a internacionalização como a primeira de sete metas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016, p. 21). Com base nos interesses de discentes, docentes e técnicos administrativos da instituição, o PDI aponta uma série de demandas linguísticas – ampliação da oferta de vagas em cursos de línguas, valorização do uso de inglês, estímulo para a publicação científica internacional, concordância para a apresentação/redação de trabalhos de conclusão (dissertações, teses) em inglês e oferta de disciplinas curriculares em línguas adicionais, principalmente em inglês (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018). Verificamos que esta última demanda – a adoção de Inglês como Meio/Língua de Instrução – aparece como prioridade no discurso dos docentes que participaram das consultas (reuniões, questionários *online*) feitas pela UFSM para elaboração do PDI 2016-2026 (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018). Conhecido em inglês como *English as a Medium of*

Instruction ou *English-Medium Instruction* (EMI), o Inglês como Meio/Língua de Instrução é definido por Dearden (2015, p. 2, tradução nossa) como “o uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições onde a primeira língua da maioria da população não é inglês”⁴,

A demanda por EMI e pelas demais ações que envolvem línguas adicionais pode ser ligada à crescente participação da UFSM em programas de mobilidade, tais como o CsF. Ao todo, até o ano de 2016⁵, participaram do programa CsF 913 alunos da UFSM, sendo que 726 desses bolsistas eram de graduação, 177 de pós-graduação e 10 de outras modalidades. Entretanto, a movimentação de alunos ainda é significativamente desproporcional, não só porque enviamos “para fora” muito mais alunos do que recebemos, mas também porque apenas um pequeno percentual dos alunos participa da mobilidade. Em relação ao primeiro aspecto, entre os anos de 2016 e 2019, 305 alunos de graduação foram estudar fora do país por meio de programas de mobilidade acadêmica intermediados pela Secretaria de Apoio Internacional (SAI) da UFSM, e 99 vieram de outros países estudar aqui (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019a). Em relação ao segundo aspecto, levando em conta o total de alunos da UFSM, 28.901 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019b), os 305 que saíram em mobilidade acadêmica em quatro anos representam apenas 1,05%. Para os alunos estrangeiros recebidos pela universidade, o percentual é ainda três vezes menor, eles são 0,34% do número total de estudantes da UFSM.

Esses percentuais significativamente baixos mostram o potencial da implementação de políticas de internacionalização “em casa” (KNIGHT, 2008, p. 22-23), tais como o EMI, que, entre outros benefícios, possibilitaria que os 99% dos alunos universitários que não têm a oportunidade de participar de ações de mobilidade vivenciassem, pelo menos dentro da sala de aula, um ambiente que se aproxima mais de uma sala de aula internacional (BEELEN; JONES, 2015), em especial se tiver a presença de colegas estrangeiros. Além disso, o EMI é visto como uma ação para tornar a universidade mais atrativa e preparada para alunos internacionais, ao mesmo tempo em que contribui para a capacitação de alunos brasileiros que almejam participar de intercâmbios.

⁴ No 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” (DEARDEN, 2015, p. 2).

⁵ O programa Ciências sem Fronteiras foi encerrado pelo governo no início do ano de 2017.

Embora se saiba que o EMI já é praticado em casos isolados tanto na UFSM, quanto em outras instituições de ensino superior brasileiras, estudos sobre sua implementação no contexto universitário brasileiro ainda são raros. No contexto internacional, a prática do EMI já é tradicional, mesmo assim ainda há uma carência de pesquisas direcionadas para questões do EMI em sala de aula, com docentes e alunos (BAUMVOL; SARMENTO, 2018; MACARO; ET AL, 2018), bem como de investigações sobre o impacto de diferentes contextos disciplinares sobre o EMI. Ao realizar essas investigações, como defendem Airey (2004), Smit e Dafouz (2012), Dafouz, Camacho e Urquia (2013) e Merino e Lasagabaster (2018), também é necessário estudar como as disciplinas funcionam, quais práticas privilegiam ou não em sala de aula e como elas se diferenciam. Isso seria possível ao adotar a perspectiva dos letramentos acadêmicos, e o resultado possibilitaria adaptar ofertas de cursos e a produção de material didático a fim de melhor atender a demanda da comunidade universitária em seus respectivos nichos disciplinares.

No contexto acadêmico britânico, Lea e Street (1998) definiram letramentos acadêmicos estritamente como práticas de leitura e escrita nas diferentes disciplinas. Entretanto, mais recentemente no contexto brasileiro, Motta-Roth (2011, p. 21), descreve letramentos acadêmicos em função de quatro diferentes dimensões:

- o **conhecimento** dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005), mas;
- a **atitude** diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31);
- a **compreensão** e a **produção** de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007);
- a **capacidade** de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MILLER, 1983, p. 31). (MOTTA-ROTH, 2011, p. 21)

Para Navarro (2018, p. 11), letramentos acadêmicos são atividades de compreensão e produção oral e escrita características das diferentes disciplinas. Tais definições parecem estar em conformidade com o argumento proposto por Lillis e Scott (2007), que afirmam a importância da pesquisa sobre letramentos acadêmicos focar, além do texto, rede de práticas envolvidas em sua produção e a perspectiva dos participantes sobre esses textos e práticas. Considerando essas definições, a

autora e os demais integrantes do projeto guarda-chuva “Análise crítica da multimodalidade: ciência da linguagem para os multiletramentos” (HENDGES, 2017), entendem que pesquisadores buscando investigar práticas de produção oral e escrita na academia devem se concentrar em participantes que integrem esse contexto de prática, ou seja, a academia e se respaldar no entendimento que os investigados têm da própria participação. Uma pesquisa sobre letramentos acadêmicos precisa, portanto, ter uma abordagem etnográfica, que permite ao pesquisador investigar a cultura do contexto através da visão de seus participantes.

A carência de pesquisas sobre a adoção EMI no Brasil é um dos fatores determinantes na escolha e desenvolvimento deste trabalho de dissertação, que inicialmente, de acordo com o projeto submetido ao Programa de Pós-Graduação em Letras, previa um estudo sobre perfis e práticas de letramentos acadêmicos dos alunos engajados no programa IsF. O projeto, que norteava o trabalho de mestrado, tinha como principal objetivo investigar o perfil do aluno que participa dos cursos de inglês do IsF na UFSM, considerando o atual processo de internacionalização da universidade. Após muitas seções de orientação, participações em eventos e o entendimento da importância do tema EMI, optamos pela adaptação do trabalho. Sendo assim, houve a troca do público alvo, passando de alunos para professores da universidade. Isso ocorreu devido à compreensão de que, para implementar o EMI, seria necessário conversar primeiramente com esses professores sobre as necessidades de cada contexto disciplinar. Além disso, esta dissertação também é uma sequência nos estudos sobre letramentos acadêmicos da autora, cujo trabalho final de graduação no curso de Letras – Licenciatura – Habilitação Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, tinha como objetivo fazer uma revisão de literatura recente sobre etnografias de pesquisas em letramentos acadêmicos (PRETTO; MOTTA-ROTH, 2018). Por fim, o interesse no trabalho com temas de internacionalização universitária e letramentos acadêmicos se deve também à atuação da autora como professora em residência docente no NuLi/IsF - UFSM do final de 2016 ao início de 2018.

Assim, o objetivo geral desta dissertação é mapear letramentos acadêmicos de sala de aula relevantes para a adoção do EMI na Universidade Federal de Santa Maria, considerando características disciplinares, a partir de respostas de docentes da instituição a um questionário *online*. Os objetivos específicos incluem:

1. Identificar os posicionamentos do corpo docente da UFSM em relação à adoção do EMI e em que medida esses posicionamentos revelam padrões disciplinares;
2. Verificar se existem e qual(ais) seria(m) a(s) dificuldade(s)/problema(s) e/ou (as) demanda(s) apontada(s) pelos docentes para adotar o EMI na UFSM, em que medida estão relacionadas a letramentos acadêmicos de sala de aula;
3. Caso sejam apontadas, mapear a(s) demanda(s) de letramentos acadêmicos de sala de aula nos diferentes contextos disciplinares para a adoção do EMI.

Os resultados deste estudo deverão fomentar a elaboração de uma proposta de curso e/ou material didático voltados para docentes sobre a implementação do EMI na UFSM. Além disso, este trabalho de dissertação também pode funcionar como material de referência para pesquisadores que desejem desenvolver pesquisas semelhantes em suas próprias universidades.

Este trabalho de investigação sobre EMI e letramentos acadêmicos faz parte do projeto “Inglês como Meio de Instrução na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização” (HENDGES, 2019). Registrado no Gabinete de Projetos (GAP/CAL N°051325) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, esse projeto tem como objetivo principal:

cartografar a demanda por EMI na UFSM, incluindo o mapeamento de políticas institucionais (legislação), percepções, dificuldades e possibilidades. A partir disso, o projeto objetiva propor uma agenda para a elaboração de tecnologias intelectuais (conceitos e princípios para uma abordagem para o ensino de EMI) e pedagógicas (material didático) associadas ao EMI e posterior implementação na forma de cursos de formação e atividades de acompanhamento em EMI para docentes da instituição. Os objetivos específicos são: 1. descrever e sistematizar as percepções de gestores da UFSM sobre EMI e seu impacto para a internacionalização da UFSM; 2. descrever e sistematizar as percepções de docentes sobre EMI e seu impacto para a internacionalização da UFSM; 3. descrever e sistematizar as percepções de discentes sobre EMI e seu impacto para a internacionalização da UFSM; 4. elaborar um roteiro de conceitos e princípios para a formação em EMI na UFSM; 5. produzir material didático para um curso de formação em EMI customizado para a comunidade local da UFSM; 6. implementar atividades de formação em EMI para os docentes da UFSM (HENDGES, 2019, p. 1).

Para cumprir os objetivos estabelecidos, o Capítulo 2 desta dissertação apresenta as perspectivas que ancoram o trabalho, o Inglês para fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes*, EAP) (HYLAND, 2006), os Letramentos Acadêmicos

(LEA; STREET, 1998, 2006), a Internacionalização (KNIGHT, 2003, 2004, 2008) e o Inglês como Meio de Instrução (DEARDEN, 2015). O Capítulo 3 é dedicado à descrição: do contexto da pesquisa; do embasamento teórico da metodologia adotada e da construção do instrumento escolhido para geração de dados nesse trabalho de dissertação. O Capítulo 4 traz resultados e discussão da aplicação do questionário, em função dos objetivos estabelecidos para o trabalho. Para finalizar, o Capítulo 5 traz algumas considerações finais, considerando os resultados, dificuldades ao desenvolver o trabalho e próximos passos a partir desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil - Código de Financiamento 001.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Este trabalho de dissertação busca investigar o uso de EMI na UFSM a partir das perspectivas do Inglês para Fins Acadêmicos e dos Letramentos acadêmicos. As duas perspectivas têm como base o estudo das práticas desenvolvidas em comunidades acadêmicas e do contexto em si. O contexto em questão aqui é o da universidade em processo de internacionalização. Portanto, este capítulo traz explanações teóricas sobre essas perspectivas no âmbito do processo de internacionalização. A seção 2.1 apresenta o Inglês para Fins Acadêmicos, enquanto a seção 2.2 traz discussões sobre Letramentos acadêmicos, essas duas seções abordam conceitos que orientam o entendimento conceitual neste trabalho. A seção 2.3 trata sobre internacionalização no mundo, no Brasil e na UFSM, debatendo pontos positivos e negativos do processo. Na sequência, a seção 2.4 discute a adoção do EMI no contexto internacional e no nacional.

2.1 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS

O Inglês para fins acadêmicos (ou EAP, como é conhecido na área, cuja sigla abrevia *English for Academic Purposes*), que cobre o ensino superior, interações em sala de aula, gêneros de pesquisa, escrita de alunos e práticas administrativas, pode ser definido como “ensino de inglês com o objetivo de auxiliar o estudo ou a pesquisa dos alunos nesse idioma⁶” (HYLAND, 2006, p. 1, tradução nossa). Para Hyland (2006, p. 2), o EAP

[...] visa captar descrições "mais espessas" do uso da linguagem na academia em todos os níveis de idade e proficiência, incorporando e, muitas vezes, indo além dos contextos comunicativos imediatos, para compreender a natureza do próprio conhecimento disciplinar [...] Trata-se, em suma, de um ensino especializado do idioma inglês baseado nas demandas sociais, cognitivas e linguísticas de situações-alvo acadêmicas, fornecendo instrução focalizada, informada por uma compreensão dos textos e das restrições dos contextos acadêmicos⁷ (HYLAND, 2006, p. 2, tradução nossa).

⁶ No original: “[...] *teaching English with the aim of assisting learners’ study or research in that language*” (HYLAND, 2006, p. 1)

⁷ No original: “[...] *aims at capturing ‘thicker’ descriptions of language use in the academy at all age and proficiency levels, incorporating and often going beyond immediate communicative contexts to understand the nature of disciplinary knowledge itself. [...] It is, in short, specialized English-language teaching grounded in the social, cognitive and linguistic demands of academic target situations, providing focused instruction informed by an understanding of texts and the constraints of academic contexts*” (HYLAND, 2006, p. 2).

Hamp-Lyons (2001, p. 126) vai além, afirmando que o EAP não é apenas uma abordagem de ensino, também é um ramo da Linguística Aplicada e consiste em um número significativo de pesquisas sobre abordagens eficazes de ensino e avaliação, métodos de análise de necessidades comunicativas de universitários e de estruturas linguísticas e discursivas de práticas de letramentos acadêmicos.

Historicamente, Hamp-Lyons (2001, p. 126), citando Strevens (1977), aponta o EAP como parte de uma perspectiva maior:

Strevens via o EAP como um ramo do campo maior de Inglês para fins específicos [English for specific purposes] ou ESP (que era conhecido em seus primeiros dias como "inglês para fins especiais"). Ele descreveu, primeiro, um afastamento da ênfase na literatura e cultura dos falantes de inglês e no ensino para o domínio prático da língua; e, segundo, um movimento em direção a uma visão de que o ensino da língua deve ser adaptado às necessidades e propósitos do aprendiz de língua⁸ (HAMP-LYONS, 2001, p. 126, tradução nossa).

Wingate e Tribble (2012, p. 484) apontam que o EAP permite desenvolver pedagogias de escrita fundamentadas nas experiências do praticante e nas pesquisas sobre as especificidades das disciplinas. Os autores ainda apontam como uma das principais características do EAP, sua conexão entre pesquisa e pedagogia. Mesmo que a maioria dos resultados e aplicações não tenham sido amplamente divulgados, os principais livros didáticos publicados também surgiram dessa abordagem (WINGATE; TRIBBLE, 2012, p. 487), dentre os quais podemos citar o renomado livro didático de Swales e Feak (1994, 2004), *Academic writing of graduate students: essential tasks and skills*. Considerando a falta da ampla divulgação das pesquisas, Hamp-Lyons (2001, p. 128) aponta que o motivo seria a base do EAP em necessidades práticas, o que levaria pesquisadores a se concentrarem em resolver problemas mais próximos.

O maior número de pesquisas em EAP está no campo da escrita acadêmica, mas também há um número razoável de estudos de compreensão oral e leitura acadêmica. A produção oral no ensino superior não tem recebido muito foco (HAMP-LYONS, 2001, p. 128).

⁸ No original: "The field of EAP was first characterised within a larger perspective by Strevens (1977a). Strevens saw EAP as a branch of the larger field of English for specific purposes or ESP (which was known in its early days as 'English for special purposes'). He described, first, a move away from an emphasis on the literature and culture of English speakers and towards teaching for practical command of the language; and, second, a move towards a view that the teaching of the language should be matched to the needs and purposes of the language learner" (HAMP-LYONS, 2001, p. 126).

Um dos aspectos que orienta o EAP é a preocupação com as competências linguísticas de acadêmicos/pesquisadores falantes não-nativos de inglês, especialmente quando esses estudam/trabalham em instituições que usam o EMI (HYLAND, 2006, p. 3). Esses acadêmicos acabam sofrendo com as expectativas geradas por sua atividade dentro da instituição, tais como, publicar pesquisas em inglês, apresentar trabalhos em inglês, participar de reuniões, dar aulas em inglês. Para Hyland (2006, p. 3), as necessidades desse grupo estão começando a ser mais percebidas e analisadas, o que tem levado ao surgimento de programas que atendam a essa demanda. Nesse sentido, a pesquisa e a prática pedagógica de EAP tem buscado oferecer abordagens que sejam sistemáticas, gerenciadas localmente e orientadas para soluções e, como a etnografia, cada vez mais concentradas não só nos textos, mas nos participantes envolvidos, na cultura de suas disciplinas, com entrevistas, questionários, observações (HYLAND, 2006, p. 4; SWALES, 2019, p. 81). Ao trabalhar muito próximo aos especialistas de outras disciplinas, o professor/pesquisador de EAP consegue produzir resultados educacionalmente benéficos para desafios relevantes às comunidades atendidas (HYLAND, 2006, p. 14; SWALES, 2019, p. 81).

Dentre os aspectos positivos do trabalho com as especificidades das disciplinas estão 1) ajudar o aprendiz a prestar atenção na forma da linguagem, não só no conteúdo, 2) mostrar para os aprendizes que o discurso acadêmico não se baseia em um único conjunto de regras, mas em múltiplos letramentos, que são sensíveis aos gêneros discursivos, que por sua vez são sensíveis aos contextos disciplinares, 3) enfraquecer também os modos universais, naturalizados e não contestáveis de participar em contextos acadêmicos (HYLAND, 2006, p. 14).

Hyland (2006, p. 5) também aponta pontos negativos associados a atitudes acríticas e "acomodacionistas" dentro da área de EAP, potencialmente prejudiciais para línguas locais devido ao papel dominante do inglês no registro acadêmico e não problematizadoras, induzindo os alunos à aceitação passiva de normas, valores e discursos disciplinares. O autor (2006, p. 5), todavia, salienta que

[é] em reconhecer e destacar essas preocupações que o campo também demonstra sua vibração e sua capacidade de resposta à crítica. O EAP é um campo aberto ao auto-escrutínio e à mudança, e, por essas razões, oferece aos professores de línguas um campo ético, reflexivo e frutífero de pesquisa e prática profissional e oferece aos

alunos uma maneira de entender seus cursos e disciplinas escolhidos⁹ (HYLAND, 2006, p. 5, tradução nossa).

Considerando esses problemas, Motta-Roth e Heberle (2015, p. 6, tradução nossa) defendem que o ensino de EAP negocia “a tensão entre chamar a atenção dos alunos para as hierarquias de poder e também equipar esses alunos para desafiá-las” e oferece:

[...] possibilidades de conscientização dos alunos sobre as interconexões entre os elementos microestruturais linguísticos, suas funções imediatas e as características socioculturais macroestruturais mais amplas dos gêneros acadêmicos¹⁰ (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 7, tradução nossa).

O EAP, considerando seu lugar na Linguística Aplicada e sua perspectiva reflexiva e orientada pela pesquisa, tem se desenvolvido de acordo com as mudanças no ensino superior, perfil que para Hyland (2006, p. 8) resultou no destaque de algumas características chave da vida acadêmica moderna:

- ao entrar no ensino superior, os alunos precisam assumir novos papéis e envolver o conhecimento de novas maneiras;
- as práticas de comunicação não são uniformes para todas disciplinas acadêmicas, pois diferentes disciplinas refletem em diferentes formas de construir conhecimento e engajar-se em ensino e aprendizagem;
- o ensino e a aprendizagem são complexificados por relações de poder e autoridade que sustentam as diferentes práticas da academia e também podem estar a serviço da marginalização diferentes grupos;
- a perda da escrita acadêmica em culturas nacionais é resultado do crescimento do inglês como língua mundial de comunicação acadêmica.

Wingate e Tribble (2012, p. 482) acreditam que, para desenvolver uma pedagogia adequada para acadêmicos, seria ideal adotar tanto a abordagem do EAP quanto a de letramentos acadêmicos, examinando criticamente os conceitos dos dois modelos. Os autores argumentam sobre como seria positivo adotar as abordagens em conjunto:

⁹ No original: “*It is in recognizing and highlighting these concerns that the field also demonstrates its vibrancy and its responsiveness to critique. EAP is a field open to self-scrutiny and change, and for these reasons it offers language teachers an ethical, reflective and fruitful field of research and professional practice and offers students a way of understanding their chosen courses and disciplines*” (HYLAND, 2006, p. 5).

¹⁰ No original: “[...] *possibilities for students' awareness of the interconnections between the linguistic microstructural elements, their immediate functions and the broader macrostructural sociocultural features of academic genres.*” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p.7)

Alunos em programas multi-modulares ou interdisciplinares seriam conscientizados sobre as diferentes práticas sociais através de instruções de escrita integradas em cada disciplina que estão estudando, e seriam, portanto, apoiadas na aquisição de múltiplos letramentos¹¹ (WINGATE; TRIBBLE, 2012, p. 492, tradução nossa).

Para Hamp-Lyons (2001, p. 21), uma ferramenta fundamental para a elaboração e o ensino de um curso com abordagem de EAP é a *needs analysis* – análise de interesses e necessidades, pois resulta na indicação dos objetivos e na avaliação de recursos disponíveis e restrições a serem consideradas, que levam ao estabelecimento de um plano de estudo e de metodologia para o curso. A diferença de um curso elaborado com a adoção da *needs analysis*, para Hamp-Lyons (2001, p. 21), é:

Quando se adota uma abordagem geral em um curso de EAP, o curso geralmente consiste primordialmente de práticas do modelo de *study skills* (p. Ex., ouvir palestras, seminários, redação acadêmica, ler e fazer anotações, etc.), com um registro e estilo acadêmico nos textos e materiais de prática. Se uma *needs analysis* indica que a situação de estudo é mais específica, muitas das mesmas áreas do modelo de *study skills* ainda são ensinadas, mas com atenção especial à linguagem usada no contexto disciplinar específico, identificado na *needs analysis*¹² (HAMP-LYONS, 2001, p. 127, tradução nossa).

A *needs analysis*, aponta Hyland (2006, p. 73), é o conjunto de técnicas usadas para coletar e avaliar informações importantes para a elaboração de um curso e, considerando que o professor adapta seu ensino à medida que conhece sua turma, é um processo contínuo, que se torna também uma forma de avaliar a eficácia do curso. A palavra *needs* (necessidades) pode ser considerada um termo guarda-chuva, que compreende muitos aspectos como: metas e históricos de alunos, proficiências no idioma, razões para fazer o curso, preferências de ensino e aprendizado e as situações em que precisarão se comunicar (HYLAND, 2006, p. 73).

¹¹ No original: “Students in multi-modular or interdisciplinary programmes would be made aware of the different social practices through writing instruction integrated in each subject/discipline they are studying, and would therefore be supported in acquiring multiple literacies.” (WINGATE; TRIBBLE, 2012, p. 492)

¹² No original: “If a general approach to an EAP course is taken, the course usually consists primarily of study skills practice (e.g. listening to lectures, seminar skills, academic writing, reading and note-taking, etc.) with an academic register and style in the practice texts and materials. If a needs analysis indicates that the study situation is more specific, many of the same areas of study skills are still taught, but with particular attention to the language used in the specific disciplinary context identified in the needs analysis.” (HAMP-LYONS, 2001, p. 127)

2.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Letramentos acadêmicos podem ser vistos como processos pelos quais participantes de contextos acadêmicos passam para desenvolver seu conhecimento sobre disciplinas na universidade e para considerar a escrita como parte constitutiva do aprendizado na academia. Através dela, estudantes podem organizar suas ideias e construir seu conhecimento (LEA; STREET, 1998, p. 1).

Para discutir a produção textual de estudantes no ensino superior, Lea e Street (1998) publicaram um estudo no qual adotam uma abordagem etnográfica de pesquisa. A etnografia permite ao pesquisador obter uma perspectivaêmica do contexto analisado, a qual Motta-Roth (2003, p. 172) denomina como uma “vista de dentro” – mostrando a cultura do contexto através da aproximação da visão de seus participantes. Para Lillis e Scott (2007), houve uma mudança histórica na execução de pesquisas sobre letramentos acadêmicos, de estudos baseados em textos (a escrita era tratada como objeto) para estudos baseados em práticas (usando conceitos da antropologia, estudos críticos do discurso e sociologia do conhecimento para investigar as práticas envolvidas nos letramentos acadêmicos). Essa alteração exige o uso da pesquisa etnográfica, considerando que essa abordagem foca não apenas no texto, mas principalmente nas práticas envolvidas na produção textual e nas perspectivas dos participantes sobre textos e práticas (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11).

Lillis (2008) aponta três diferentes níveis para o uso da abordagem etnográfica. Primeiro, como um método específico (por exemplo, entrevista ou conversa sobre textos), direcionando a atenção do texto escrito para alguns elementos do contexto de escrita. Segundo, como metodologia, exigindo o uso de múltiplas fontes de dados (questionário, entrevista, observação (não) participante, por exemplo), de forma a juntar o máximo de dados para entender as perspectivas particulares dos participantes e o contexto, demandando tempo e esforço do pesquisador. Terceiro, como teorização profunda, através da qual o pesquisador pode usar as teorias e práticas estudadas para compreender texto e contexto como dois fenômenos que acontecem simultaneamente (p. 355).

Lea e Street (1998) usaram a etnografia com o objetivo de entender as interpretações e expectativas sobre práticas de escrita não só dos estudantes, como também dos professores. Os autores (Idem) detectaram, no contexto investigado, três modelos interconectados de ensino de escrita acadêmica:

1. modelo de habilidades de estudo (*study skills*): foca em ensinar aos alunos habilidades de escrita considerando gramática, soletração e características superficiais. A escrita é vista como “técnica e instrumental” (p. 2);
2. modelo de socialização acadêmica (*academic socialisation*): foca em apresentar os alunos à academia, ajudando-os a entender as práticas e cultura desse contexto. A academia é vista como um contexto razoavelmente generalizado, sem preocupação com disciplinas/áreas de estudo específicas (p. 2);
3. modelo de letramentos acadêmicos (*academic literacies*): foca nas necessidades que os estudantes têm de mudar suas práticas entre as diferentes disciplinas, empregando práticas linguísticas que sejam apropriadas a cada contexto e lidando com as identidades que eles evocam (p. 3).

Ao comparar os três modelos, Hyland (2006, p. 21) afirma que, enquanto os modelos de *study skills* e de *academic socialization* tentam auxiliar os alunos a aprender em contextos desconhecidos com novos tipos de demandas e discursos, o modelo de letramentos acadêmicos, ao levantar questões de relevância e legitimidade em relação às práticas de escrita nas disciplinas, aborda as consequências disso. Para Hyland (2006, p. 21), o modelo de letramentos acadêmicos conecta a linguagem com ação, enquanto dá ênfase para o contexto onde estas estão inseridas, mas ainda é diferente do modelo de socialização:

Como a abordagem de socialização, essa perspectiva enquadra a linguagem como práticas discursivas, os modos como a linguagem é usada em contextos específicos, e não como um conjunto de habilidades distintas. [...]. Mas ao contrário do modelo de socialização, ele vê uma das dimensões mais importantes desses contextos como a experiência dos participantes e, mais criticamente, das relações de poder desiguais que ajudam a estruturá-las¹³ (HYLAND, 2006, p. 21, tradução nossa).

Lillis e Scott (2007) afirmam que os letramentos acadêmicos não devem ser vistos como um conjunto de habilidades que permite aos estudantes suprir as demandas da universidade. Eles entendem que, apesar da escrita ser o foco dos

¹³ No original: “Like the socialization approach, this perspective frames language as discourse practices, the ways language is used in particular contexts, rather than as a set of *discrete skills*. [...] *But unlike the socialization model, it sees one of the most important dimensions of these contexts as the participants’ experiences of them, and, more critically, of the unequal power relations which help structure them*” (HYLAND, 2006, p. 21).

letramentos acadêmicos, ela não é a única parte deles, declarando que se preocupam em explorar as diferentes complexidades envolvidas na comunicação acadêmica.

Na abordagem dos letramentos acadêmicos, Hyland (2006, p. 22) explica que a ênfase está nas maneiras que a linguagem é usada, ou seja, nas práticas de letramento, e estas são padronizadas de acordo com as instituições sociais e as relações de poder do contexto em questão. Isso leva à posição de dominância de alguns letramentos, como aqueles relacionados aos domínios legais, políticos e científicos em relação a outros, e acaba resultando na exclusão ou insucesso de alguns indivíduos no contexto acadêmico (HYLAND, 2006, p. 22):

A complexidade e o prestígio de certos letramentos acadêmicos profissionais levam à exclusão de muitos indivíduos, impedindo seu acesso ao sucesso acadêmico ou à participação em comunidades acadêmicas. Para aqueles que entram na academia, obriga-os a fazer uma "mudança cultural", a fim de assumirem identidades desconhecidas como membros dessas comunidades¹⁴ (HYLAND, 2006, p. 22, tradução nossa).

Outro aspecto relacionado aos letramentos acadêmicos é a mudança nas práticas discursivas dos estudantes associadas com a transição da escola para a universidade. Isto pressupõe um processo de mudança de identidade entre esses contextos. Para Lea e Street (2006, p. 370), estas mudanças são a parte mais difícil dos letramentos acadêmicos, por esse motivo sua pesquisa tem como objetivo contribuir para o entendimento destes aspectos da escrita acadêmica. Seguindo essa perspectiva, Coffin e Donohue (2012) propõem que o objeto de estudos na pesquisa de letramentos acadêmicos deveria ser as práticas de letramento em cada comunidade específica.

Além disso, de acordo com Coffin e Donohue (2012), a maior preocupação desse tipo de pesquisa deveria ser em aprender sobre cada contexto acadêmico específico e mais importante, entender seus participantes e suas práticas. Nesse sentido, Motta-Roth (2012, p. 113) afirma que letramentos acadêmicos pressupõem:

(...) compreender como um sistema de gêneros escritos constrói um contexto disciplinar em diferentes situações, como os textos funcionam de maneira diferente em cada campo, dependendo da natureza das atividades que cada área de estudo realiza e das

¹⁴ No original: "*The complexity and prestige of certain professional academic literacies work to exclude many individuals, preventing their access to academic success or membership of academic communities. For those entering the academy it forces them to make a 'cultural shift' in order to take on alien identities as members of those communities.*" (HYLAND, 2006, p. 22)

relações que os participantes mantêm para produzir conhecimento¹⁵ (MOTTA-ROTH, 2012, p. 113, tradução nossa).

Para Lillis e Scott (2007, p. 11), o aspecto mais importante em uma pesquisa sobre letramentos acadêmicos é o uso de uma abordagem qualitativa que permita, além do estudo dos textos, o uso de observações das práticas em torno da produção textual e da perspectiva dos participantes sobre suas práticas e textos (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11).

Ao analisar o processo de escrita, Lillis (2008) corrobora esta visão, afirmando que, além de olhar para o texto, pesquisadores também deveriam se concentrar nas condições que envolvem a produção de qualquer texto. Para poder conseguir o conhecimento sobre a comunidade investigada, seus participantes e suas práticas situadas, o pesquisador precisa entrar no contexto e se tornar consciente de como ele funciona a partir da visão de seus participantes.

2.3 O CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Knight (2004, p. 5-6) identifica a internacionalização como um termo complexo e, por envolver uma variedade de possíveis processos, iniciativas e participantes, confuso. Pessoas podem relacionar internacionalização com participação em programas de mobilidade acadêmica, elaboração de projetos em colaboração com instituições internacionais, elaboração de um currículo internacional para cursos, extensão da universidade para outros países, entre outras possibilidades (KNIGHT, 2004, p. 6). Knight (2004, p. 10) defende a elaboração de um conceito para o termo internacionalização que possa ser usado em diferentes contextos, diferentes países, culturas e sistemas educacionais. A autora define internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções ou ofertas do ensino superior¹⁶” (KNIGHT, 2003, p. 2, tradução nossa). Com esse conceito, Knight (2003, p. 2-3) desenvolve a ideia da

¹⁵ No original: “ (...) presupposes understanding how a system of written genres constructs a disciplinary context in different situations, how texts work differently in each field depending on the nature of the activities each area of study conducts and of the relations the participants maintain to produce knowledge.” (MOTTA-ROTH, 2012, p. 113)

¹⁶ No original: “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.” (KNIGHT, 2003, p. 2)

internacionalização como um esforço contínuo para desenvolver políticas linguísticas e programas que promovam relações entre nações, culturas e países.

Para a autora (2004, p. 5), a internacionalização está mudando o mundo, e é diretamente afetada pela globalização, de tal forma que esses processos são comumente confundidos, embora diferentes (KNIGHT, 2004, p. 5-8). A globalização envolve a troca de bens e serviços entre países e é “posicionada como parte do ambiente no qual a dimensão internacional do ensino superior está se tornando mais importante e mudando significativamente¹⁷” (KNIGHT, 2004, p. 8, tradução nossa). Para a autora (KNIGHT, 2008, p. 5), a globalização possui cinco elementos que têm implicações no ensino superior e acabam influenciando as ações de internacionalização.

Baseado em Knight (2008, p. 6), o Quadro 1 apresenta de maneira geral os cinco principais elementos da globalização e como o ensino superior e seu processo de internacionalização são afetados por eles. Knight (2008, p. 5) explica que a globalização não é um processo linear, então, apesar de o Quadro 1 estar organizado em três colunas, elas não estão alinhadas, cada um dos elementos da globalização afeta mais de um aspecto do ensino superior e sua dimensão internacional.

Leal e Moraes (2018, p. 9) destacam alguns pontos que indicam a ascensão da importância da internacionalização em instituições de ensino superior:

- a busca de organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a União Europeia por reformas que levem à cooperação internacional e à integração de políticas de educação superior além do nível local;
- a influência do grande número de universidades que implementam políticas de internacionalização e da avaliação de rankings globais, como *World Class University*, que também levam em conta a cooperação internacional ao dar sua nota para uma instituição;

¹⁷ No original: “Globalization is positioned as part of the environment in which the international dimension of higher education is becoming more important and significantly changing” (KNIGHT, 2004, p. 8).

Quadro 1 – As implicações dos cinco elementos da globalização para a internacionalização do ensino superior

Elemento da globalização	Impacto no ensino superior	Impacto na internacionalização
<p>Sociedade do conhecimento A importância crescente está ligada à produção e uso do conhecimento como um criador de riqueza para as nações.</p>	<p>Ênfase crescente na formação continuada, na aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento profissional contínuo; cria uma maior demanda não atendida para o ensino superior. Necessidade de desenvolver novas habilidades e conhecimentos resulta em novos tipos de programas e qualificações. O papel das universidades na pesquisa e produção de conhecimento se altera, torna-se mais comercializado.</p>	<p>Novos prestadores privados e públicos oferecem programas de formação através das fronteiras - por exemplo, empresas de mídia privada, instituições públicas/privadas, empresas multinacionais. Os programas se tornam mais responsivos às demandas do mercado. Programas de treinamento especializados são desenvolvidos para nichos de mercado e desenvolvimento profissional e distribuídos em todo o mundo. A mobilidade internacional de estudantes, acadêmicos, programas de formação, pesquisa, provedores e projetos aumenta. A mobilidade é física e virtual.</p>
<p>Tecnologias de informação e comunicação Desenvolvimentos em tecnologias e sistemas de informação e comunicação.</p>	<p>Novos métodos de ensino são usados para educação doméstica e transfronteiriça, especialmente formulários <i>online</i> e baseados em satélite.</p>	<p>Uso de métodos inovadores de ensino internacional, incluindo <i>e-learning</i>, franquias. Campus de satélite exigem mais atenção ao credenciamento de programas/provedores, mais reconhecimento de qualificações.</p>
<p>Economia de mercado Crescimento no número e influência de economias baseadas no mercado em todo o mundo.</p>	<p>A comercialização e mercantilização do ensino superior e da formação a nível nacional e internacional aumentam.</p>	<p>Novas preocupações emergem sobre a adequação do currículo e materiais didáticos em diferentes culturas / países. Novo potencial se desenvolve para homogeneização e hibridação.</p>
<p>Liberalização Comercial Novos acordos internacionais e regionais de comércio se desenvolvem para diminuir as barreiras ao comércio</p>	<p>Importação e exportação de serviços e produtos educacionais aumenta à medida que as barreiras são removidas</p>	<p>A ênfase aumenta na exportação e importação comercialmente orientada de programas de educação; projetos de desenvolvimento internacional continuam a diminuir em importância.</p>
<p>Governança Criação de novas estruturas e sistemas de governança internacional e regional.</p>	<p>O papel dos atores educacionais em nível nacional, tanto governamentais como não-governamentais, está mudando. Novos marcos regulatórios e de políticas estão sendo considerados em todos os níveis.</p>	<p>Consideração é dada aos novos quadros internacionais /regionais para complementar políticas e práticas nacionais e regionais, especialmente em garantia de qualidade, acreditação, transferência de crédito, reconhecimento de qualificações e mobilidade estudantil.</p>

Fonte: Adaptado de Knight (2008, p. 6, tradução nossa).

- o aumento no número de estudantes que participam em programas de mobilidade e o aumento de projetos desenvolvidos em cooperação internacional.

As justificativas existentes para a internacionalização, para Knight (2008, p. 25), podem ser organizadas em torno de quatro categorias, Social/cultural, Política, Econômica e Acadêmica (Quadro 2). Além dessas, a autora também identifica justificativas de importância emergente, separadas em duas novas categorias: nacional e institucional.

Quadro 2 – Justificativas motivando a internacionalização

Categorias	Justificativas existentes	Justificativas emergentes
Social/cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade cultural nacional • Compreensão intercultural • Desenvolvimento da cidadania • Desenvolvimento social e comunitário 	<p>Nível nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de recursos humanos • Alianças estratégicas • Geração de renda/comércio • Construção de nação/ construção de instituição • Desenvolvimento social/ cultural e compreensão mútua
Política	<ul style="list-style-type: none"> • Política estrangeira • Segurança nacional • Assistência técnica • Paz e compreensão mútua • Identidade nacional • Identidade regional 	
Econômica	<ul style="list-style-type: none"> • Crescimento econômico e competitividade • Mercado de trabalho • Incentivos financeiros 	<p>Nível institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marca internacional e perfil • Melhoria da qualidade/ padrões internacionais • Geração de renda • Desenvolvimento de estudantes e funcionários/ professores • Alianças estratégicas • Produção de conhecimento
Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão do horizonte acadêmico • Construção de instituições • Perfil e status • Melhoria da qualidade • Padrões acadêmicos internacionais • Dimensão internacional para pesquisa e ensino 	

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

Para Baumvol e Sarmiento (2018, p. 68), o foco das políticas de internacionalização do ensino superior no Brasil pode acabar sendo diferenciado do foco de universidades dos Estados Unidos e da Europa, por exemplo, devido à existência de gratuidade do ensino superior aqui. Internacionalmente, o foco tem sido o ganho econômico das universidades gerado pelas mensalidades pagas pelos alunos

internacionais, mas, nas universidades públicas brasileiras, o foco está em promover parcerias “entre diferentes nações, a qualificação da produção de conhecimento no país, a mobilidade acadêmica de entrada e saída de alunos e professores mais equilibrada e a igualdade de acesso às práticas internacionais” (BAUMVOL; SARMENTO, 2018, p. 68). Nesse sentido, as autoras (2018, p. 68) definem a internacionalização como uma forma para se alcançar “uma maior equidade educacional e, por conseguinte, um mundo mais justo”.

Entendemos que embora o foco da internacionalização no Brasil a curto prazo possa não estar voltado para o aspecto econômico, a longo prazo se almeja benefícios econômicos, pois, por exemplo, por meio de parcerias internacionais com instituições de ponta e de qualificação da produção, uma universidade pode passar a ser mais reconhecida em *rankings* internacionais, passando a ser mais disputada por professores, pesquisadores e alunos de excelência, cujos currículos abundantes se revertem em investimento financeiro, público e/ou privado).

Knight (2004, p. 22-28) discute esses ganhos dentre as razões positivas que têm influenciado a implementação de ações de internacionalização nas universidades: captação de pessoal especializado de outros países, aumentando a efetividade, a competitividade e o reconhecimento das instituições internacionalmente; desenvolvimento, por meio de pesquisas colaborativas, de alianças produtivas em termos geopolíticos e econômicos; troca de bens e serviços produzidos nas universidades; o desenvolvimento de compreensão intercultural e de uma identidade nacional cultural; construção de uma reputação internacional; qualificação de discentes e docentes; desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento.

As atividades desenvolvidas em estratégias de internacionalização podem ser divididas em duas categorias: 1) aquelas que acontecem a nível interno da instituição fazem parte da internacionalização “em casa” e 2) as atividades desenvolvidas a nível externo, internacional, são da chamada internacionalização “no exterior” (KNIGHT, 2004, p. 16). A internacionalização “em casa”, como defende Knight (2008, p. 22-23), inclui a dimensão intercultural e internacional do processo de ensino e da pesquisa, como atividades extracurriculares, relacionamentos com grupos comunitários culturais e étnicos locais, assim como a integração de acadêmicos estrangeiros no campus. A internacionalização em casa também pode ser vista como um contrabalanço ao foco crescente na mobilidade acadêmica, seja em termos de pessoas, programas, provedores ou projetos que atravessam fronteiras (KNIGHT, 2008, p. 22-23). Para

Baumvol e Sarmiento (2018, p. 70), a implementação de políticas de internacionalização em casa combinadas ao ensino de línguas adicionais oferece à comunidade acadêmica acesso e preparo ampliados para participar de práticas internacionais. Esse acesso a experiências em práticas internacionais “sem sair de casa”, tais como ter disciplinas curriculares (de estatística, anatomia, geologia, introdução à sociologia) em inglês, atinge e beneficia toda a comunidade acadêmica, tanto aqueles que não têm condições de vivenciar um contexto internacional por meio de um intercâmbio, quanto aqueles que vão sair em intercâmbio e precisam estar preparados e ainda aqueles alunos e professores internacionais que, durante seu intercâmbio, têm a oportunidade de conhecer práticas culturais locais e nacionais.

2.3.1 Internacionalização crítica

Um levantamento de vários estudos sobre internacionalização revela, para Leal e Moraes (2018, p. 14), que esse processo enfatiza a colonialidade de países periféricos, que compram um modelo de internacionalização impróprio para o seu contexto e acabam apenas exportando seu poder intelectual para países centrais (Estados Unidos, Reino Unido e França, por exemplo), beneficiando aqueles que já são beneficiados. Os autores, a partir desse ponto de vista, defendem que a internacionalização seja analisada de maneira crítica, por meio de uma perspectiva decolonial (p. 14). Essa abordagem permitiria, além de reconhecer a pluralidade cultural, superar a colonialidade dos conceitos hegemônicos da internacionalização (LEAL; MORAES, 2018, p. 19). Apesar de não mencionar os termos internacionalização crítica, Jordão (2016, p. 194) se aproxima dessa abordagem, reconhecendo tanto a importância do inglês no processo de internacionalização quanto a importância de entender que qualquer língua está ligada a discursos e ideologias específicas. Falhar em entender essa ligação seria cair em um processo de colonização (JORDÃO, 2016, p. 194).

Além de políticas de internacionalização institucionais, Kim (2005, p. 91) chama atenção às políticas desenvolvidas pelo governo para o ensino superior, descrevendo o cenário da Coreia do Sul, no período de 1998-2002. Nesse contexto, o governo estabeleceu um sistema de competição entre as universidades que, de acordo com seus projetos de colaboração internacional e desempenho acadêmico, eram avaliadas, ranqueadas e premiadas com investimento em pesquisas (KIM, 2005, p.

91). Outro aspecto destacado por Kim (2005, p. 94) é a coesão entre as políticas institucionais e governamentais. No caso da Coréia do Sul, o autor (2005, p. 94-95) exemplifica uma falta de coesão entre a política governamental de aumento na inclusão de alunos e professores estrangeiros nas universidades por um lado, e por outro, uma política de marginalização dentro das instituições em que os professores estrangeiros não podiam ter contratos como efetivos nem eram considerados colegas por professores nativos devido à sua diferença étnica. Mais recentemente, Kim (2017, p. 984) continua criticando as políticas de internacionalização sul-coreanas, que geram discriminação entre professores nativos e não-nativos, seja por universidades que contratam apenas professores coreanos ou aquelas que contratam apenas estrangeiros.

De acordo com Macaro et al. (2018, p. 38), algumas questões devem ser debatidas ao iniciar a implementação de ações de internacionalização com o EMI, considerando aspectos que precisam ser cuidadosamente examinados:

1. estabelecer se os professores têm a competência linguística necessária para ensinar usando o EMI e se há uma diferença entre proficiência geral em inglês e proficiência para ensinar disciplinas em inglês;
2. compreender o nível de proficiência em inglês que os alunos de disciplinas de EMI na universidade precisam ter, desenvolver ou atingir para estar nos cursos, e quais são as consequências de os alunos serem admitidos em salas de aula com diferentes níveis de proficiência em inglês, ou diferentes tipos de conhecimento linguístico;
3. verificar se os diferentes níveis de proficiência dos alunos levam a desigualdades de oportunidades;
4. entender que tipo de “adequações” precisam ser feitas para os alunos de EMI, em comparação com os alunos que usam a língua materna como meio de instrução, por exemplo, no sistema de avaliação do conteúdo da disciplina, onde eles podem ter mais tempo para fazer o testes, exames e avaliações ou ter suporte adicional para garantir que estão seguindo com sucesso o programa do curso (talvez esse suporte adicional possa vir de um especialista em inglês trabalhando com o professor da disciplina e com os alunos);
5. chegar a algum tipo de consenso sobre o tipo de inglês que será/deverá ser usado no ensino superior com EMI: seria um "inglês nativo", o inglês

como língua internacional ou outra variedade do inglês? Para tanto, é necessário refletir sobre como isso afeta estudantes internacionais de diferentes contextos, incluindo os proficientes em inglês e em que medida “a riqueza da língua” pode ser reduzida quando o nível de proficiência, de professores e alunos não é particularmente alto;

6. problematizar questões como o impacto do uso do EMI no ensino superior para o enfraquecimento do status da língua materna, o desuso e até a perda de um registro acadêmico.

Esse debate deve considerar ainda em que medida o aumento da adoção do EMI pode aumentar a diferença e a distância entre a sociedade de maneira geral e aqueles que são considerados a elite (WILKINSON, 2013, p. 20). O autor acredita que alunos formados em cursos com EMI podem se tornar membros de uma elite bem paga que se envolve em discussões sobre questões de nível internacional de forma distanciada da sociedade em geral (WILKINSON, 2013, p. 20).

2.4 INGLÊS COMO MEIO/LÍNGUA DE INSTRUÇÃO

O inglês é considerado a língua da ciência. Em um plano ideal, pesquisadores precisam saber inglês para participarem do desenvolvimento da ciência: acompanhar novas descobertas, darem visibilidade para suas próprias descobertas (em grandes eventos internacionais e publicações), formar parcerias com outras instituições e, como consequência, obter reconhecimento e financiamento para sua área de pesquisa, sua instituição, atraindo pessoal qualificado e, em última instância, contribuindo para o crescimento da sua região e país. Nessa perspectiva, é dever das instituições de ensino superior preparar seus alunos para participarem desse contexto acadêmico internacional e serem bem-sucedidos em seu futuro profissional voltado para um mercado de trabalho global. Motta-Roth et al. (2016, p. 113) defendem que desenvolver habilidades comunicativas interculturais, para produção e consumo de textos em uma língua além da materna, é “central para a participação efetiva no cenário internacional de produção e divulgação do conhecimento”.

Conforme já apontado anteriormente neste trabalho, o papel do inglês na ciência tem sido problematizado na área de EAP, que precisa se questionar “se o inglês está se tornando exitoso demais” (SWALES, 1997, p. 374) e reexaminar constantemente seu papel em contribuir com visões colonizadoras. Sob uma

perspectiva crítica intercultural, ensinar inglês para fins acadêmicos pressupõe a análise de estereótipos e diferenças “a partir de uma base paritária”, para não reforçar mitos como o do “falante nativo” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 191) e visões autoritárias sobre o inglês acadêmico.

Baumvol e Sarmiento (2016, p. 77) defendem que o uso do EMI nas universidades brasileiras não se trata de uma simples questão de “há” ou “não há”, mas de uma “gradação” na presença da língua inglesa nas salas de aula, que podem ser sistematizadas em diferentes configurações da presença de língua materna (L1) e LA no ensino superior brasileiro (Quadro 3).

Quadro 3 – Possibilidades de configurações de EMI

Configuração	Língua do professor	Alunos (língua de aprendizagem)
I	L1	L1 para todos os alunos, mas todas as referências usadas são em LA. Alunos interagem, fazem provas e/ ou trabalhos finais na L1.
II	L1	L1 para todos os alunos, mas todas as referências usadas são em LA. Alunos interagem e fazem provas e/ ou trabalhos finais em L1 ou em LA.
III	L1	LA para alguns alunos; L1 para alguns alunos.
IV	L1	LA para todos os alunos (mesma L1).
V	L1	LA para todos os alunos (mesma LA).
VI	L1	LA para todos os alunos (mesma LA).
VII	L1	LA para alguns alunos; L1 para alguns alunos.
VIII	L1	LA para todos os alunos (L1 diferente).
IX	LA	LA para todos os alunos (mesma L1), mas alunos interagem e fazem provas e/ ou trabalho finais em L1.
X	LA	LA para todos os alunos (mesma L1), mas alunos interagem e fazem provas e/ ou trabalho finais em L1 ou em LA.
XI	LA	LA para todos os alunos (mesma L1) e alunos interagem e realizam provas e/ou trabalho finais em LA.
XII	LA	L1 para todos os alunos.
XIII	LA	LA (mesma L1 entre os alunos, mas diferente da L1 do professor).
XIV	LA	LA (mesma L1 entre alunos).
XV	LA	LA para alguns alunos; L1 para alguns alunos.

Fonte: (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 75-76).

Muitos países já adotam o EMI em universidades, principalmente na Europa após o Processo de Bolonha, que buscava padronizar o ensino superior europeu (COSTA; COLEMAN, 2012, p. 16). Ações como o Processo de Bolonha corroboram o argumento de Macaro et al. (2018, p. 64) de que o interesse pelo uso do EMI vai “de cima para baixo”, ou seja, do nível nacional (governo) para o institucional. Além do Processo de Bolonha, o aumento de programas ensinados em inglês nos anos 2000 na Europa, de acordo com Costa e Coleman (2012, p. 3-4), se deve a avanço dos conhecimentos científicos, aumento de material bibliográfico produzido em inglês, aumento na mobilidade acadêmica e necessidade de uma boa proficiência em inglês para conseguir emprego. Outras razões, no contexto global, para a implementação do EMI em instituições de ensino superior, descritas por Macaro et al. (2018, p. 37) incluem: necessidade de internacionalizar a universidade e por consequência torná-la mais prestigiosa; necessidade de atrair estudantes estrangeiros devido à queda dos números de matrícula de estudantes nativos; cortes nacionais no investimento no ensino superior; necessidade do setor estatal de competir com o setor privado; o status do inglês como língua internacional, particularmente no contexto das publicações de pesquisa. Wilkinson (2013, p. 12) classifica como uma implementação de EMI bem-sucedida aquela cuja universidade consegue captar mais alunos estrangeiros, tem certificado de qualidade de organismos de acreditação internacionais e consegue alto escore em *rankings* internacionais de universidades.

Nesse contexto de crescimento mundial da adoção do EMI, Dearden (2015) faz um estudo com participação de 55 países para tentar mapear o tamanho, a forma e as tendências ao usar o inglês como língua de instrução. As principais conclusões da autora são:

- existe uma tendência geral para a rápida expansão do EMI;
- existe o apoio oficial de governos para a adoção do EMI em universidades, com algumas exceções;
- o público geral parece não apoiar a adoção do EMI, mas suas atitudes apontam para dúvida em relação à implementação da política e não contra ela;
- as preocupações com a adoção do EMI parecem estar relacionadas com a natureza potencialmente divisível da política, já que a instrução em inglês pode limitar o acesso de grupos socioeconômicos mais baixos e/ou o medo de que a primeira língua ou identidade nacional seja prejudicada.

Apesar do grande interesse do governo de países nórdicos em implementar o uso de EMI nas universidades, Airey, Lauridsen, Räsänen, Salö e Schwach (2015, p. 567) revelam que, de maneira geral, não parece haver guias ou reflexões sobre como, quando ou onde inserir o inglês. A política aparenta ser apenas: quanto mais inglês, melhor. Isso reforça a necessidade de trabalhos de pesquisa sobre o EMI em sala de aula, com dados que ajudem a embasar a elaboração de políticas linguísticas para a institucionalização do EMI.

Na Espanha, Dafouz e Camacho-Miñano (2016, p. 58) apontam que políticas de internacionalização como o EMI começaram a ser implementadas em 2000, com o objetivo de melhorar a proficiência em inglês e desenvolver um ambiente escolar mais internacional, multilíngue e multicultural. Essas políticas começaram a se estender para as universidades espanholas mais recentemente, em uma tentativa de, até 2020, que um curso de graduação a cada três seja ensinado em inglês (DAFOUZ; CAMACHO-MIÑANO, 2016, p. 58).

Macaro et al. (2018, p. 50), em sua revisão de artigos empíricos sobre a adoção do EMI em universidade em todo o mundo, reportam a falta de pesquisas sobre EMI tanto na África quanto a América Latina, o que poderia ser devido à falta de uso do EMI nas instituições de ensino superior nessas áreas.

No Brasil, o uso do EMI passou a ser mais amplamente debatido a partir da implementação do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) nas universidades. Além de fomentar a formação de professores e promover uma política linguística, o objetivo do programa IsF é capacitar, em outros idiomas, a comunidade universitária, o que inclui discentes, servidores e docentes (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; BARBOSA; BLUM, 2016, p. 32-33). Como parte do público alvo do programa e considerando o atual contexto de busca por ações de internacionalização que complementem a formação dos alunos, os docentes têm, entre suas demandas para o IsF, cursos sobre o uso do EMI. Na UFSM essa demanda pode ser verificada no PDI 2016-2026, elaborado pela instituição em colaboração com discentes, servidores e docentes. Entre as políticas institucionais a serem desenvolvidas no período de 2016-2026, descritas no PDI e baseadas em demandas feitas pela comunidade acadêmica, está a adoção do EMI (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018).

Para Wilkinson (2013, p. 13) a implementação do EMI em uma universidade tem impacto, particularmente, em dois aspectos da elaboração de currículo de disciplinas: (1) escolha de conteúdos e (2) forma que estes serão ensinados. A

seleção de conteúdo depende, além dos objetivos e justificativas de aprendizagem, de: se será elaborado um novo programa ou será feita uma conversão do programa em língua materna; se as disciplinas são relativamente independentes da cultura nacional ou não (WILKINSON, 2013, p. 13). Por exemplo, na Universidade de Maastricht, nos Países Baixos, alguns novos programas são elaborados focando em temas internacionais, tendo como objetivo a comparação entre práticas desenvolvidas nacionalmente e aquelas desenvolvidas em outros países (WILKINSON, 2013, p. 13). Com relação à forma que o conteúdo será ensinado, Wilkinson (2013, p. 15) sugere a adoção de uma abordagem centrada no aprendiz, que tornaria o uso do EMI mais efetivo e positivo para o aluno, dando aos alunos a responsabilidade de planejar o que, como e quando aprender. É preciso, porém, considerar como essa abordagem seria implementada em universidades brasileiras quando levamos em conta que nem todos os alunos entram no contexto acadêmico com o mesmo nível de proficiência em língua inglesa.

2.4.1 EMI na perspectiva dos professores

Algumas pesquisas (JENSEN; THØGERSEN, 2011; COSTA; COLEMAN, 2012) feitas com professores universitários mostram que estes reconhecem a importância do uso de EMI para dar mais visibilidade internacional para a instituição e para preparar seus alunos para o mercado internacional. Porém, também revelam que professores se preocupam com o nível do ensino, considerando que seus alunos aprenderiam mais em sua língua materna (JENSEN; THØGERSEN, 2011, NYIKA, 2014). Outra dificuldade que professores apontam para a implementação do EMI é o baixo nível da proficiência em inglês do próprio corpo docente (JENSEN; THØGERSEN, 2011, JORDÃO, 2016).

Dearden (2015, p. 16) aponta que os professores entrevistados em sua pesquisa parecem ser mais idealistas que os administradores das instituições em suas razões para adotar o EMI. Para os professores, o EMI é uma maneira de melhorar a comunicação, trocar ideias com acadêmicos internacionais, criar relações com outros países, facilitar a paz mundial, abrir portas para alunos nativos, possibilitar que eles tenham sucesso em seu país ou em outros (DEARDEN, 2015, p. 16). Esses docentes almejam o sucesso de seus alunos e suas instituições:

Eles expressaram o desejo de ensinar seus alunos a acessarem a literatura acadêmica em inglês e se manterem em conferências internacionais ou em suas profissões. Alguns professores também falaram sobre seu desejo de [...] compartilhar seus próprios conhecimentos de forma mais ampla" (DEARDEN, 2015, p. 16, tradução nossa).¹⁸

Para Wilkinson (2013, p. 15), o uso de uma abordagem de ensino não centrada no aprendiz com EMI poderia se tornar menos efetiva devido à: pressão em professores que não são proficientes¹⁹ em uma língua adicional; problemas na pronúncia dos professores, o que levaria à falta de clareza em explicações; falta de interesse dos alunos em aulas expositivas que não auxiliam sua proficiência em termos de habilidades de produção.

Um levantamento feito por Jensen e Thøgersen (2011), em uma universidade na Dinamarca, aponta que muitos professores se preocupam com as consequências negativas de se adotar o EMI, principalmente no que diz respeito à desvalorização da língua dinamarquesa e ao aprendizado dos alunos. Porém, em outras universidades de países nórdicos, de acordo com Airey, Lauridsen, Räsänen, Salö e Schwach (2015, p. 571), professores já passam por cursos de treinamento e recebem certificação para poder ministrar cursos usando EMI. Os autores ainda destacam a Universidade de Copenhague, que criou um centro de internacionalização e desenvolveu um teste para certificar professores que tenham as habilidades necessárias para adotar o EMI em sala de aula (AIREY, LAURIDSEN, RÄSÄNEN, SALÖ E SCHWACH, 2015, p. 571). Além disso, os autores (2015, p. 564) reportam que, na Finlândia, universidades são obrigadas a implementar e reportar medidas de internacionalização, como o EMI, pois, para o governo, essas medidas estão relacionadas a estratégias para qualidade do ensino, aconselhamento de professores, demonstrações de competências linguísticas na língua de instrução e promoção da língua e da cultura nacional. Essas estratégias acabam gerando uma série de políticas linguísticas na maioria das instituições de ensino superior finlandesas, o que leva ao estabelecimento de critérios para a qualidade do ensino que são seguidos e defendidos sistematicamente, como a competência linguística e pedagógica do professor e uma competência linguística

¹⁸ No original: "*They expressed the wish to teach their students to access academic literature in English and hold their own at international conferences or in their professions. Some teachers also spoke about their wish to [...] share their own knowledge more widely*".(DEARDEN, 2015, p. 16)

¹⁹ E como seria estabelecido o nível de proficiência necessário para os professores? Quem seria responsável por essa avaliação?

básica para a admissão de alunos²⁰ (AIREY, LAURIDSEN, RÄSÄNEN, SALÖ E SCHWACH, 2015, p. 564).

A revisão de literatura feita por Macaro et al. (2018, p. 56), entretanto, identificou que, de maneira geral, não existem pesquisas que reportem sobre a preparação de professores para ensinar usando o inglês, ou sobre quais habilidades o professor precisaria em uma sala de aula com EMI. Na Turquia, Soruç e Griffiths (2018, p. 47) explicam que também não há muitas pesquisas sobre como ajudar alunos e professores, e defendem a necessidade de pesquisar e trabalhar em formas de providenciar essa ajuda ao implementar o EMI na universidade. Para reforçar esse ponto, Dearden (2015, p. 31) também encontrou que não parece haver um padrão que um professor qualificado de EMI precisa ter, as universidades podem estabelecer esse padrão de acordo com seus próprios interesses e não necessariamente providenciam programas de treinamento para isso.

Wilkinson (2013, p. 7) descreve o desenvolvimento do EMI na Universidade de Maastricht na Holanda, onde professores de línguas (*language staff*), especialistas em inglês, se envolveram desde o início do estabelecimento da política, auxiliando na elaboração de programas e materiais didáticos, fazendo treinamentos em escrita acadêmica e oferecendo aconselhamento (sobre ensino e material didático) para os professores de conteúdo (*contente staff*). Com o passar do tempo e o desenvolvimento dos programas, as preocupações com problemas de língua foram ficando menores e as tarefas da equipe de professores de línguas foram diminuindo (WILKINSON, 2013, p. 7). Para o autor, o papel principal do professor de conteúdo é estimular os alunos a aprender o conteúdo e desenvolver linguagem específica da disciplina (WILKINSON, 2013, p. 16). Estimular a aprendizagem de língua é o papel principal de professores de línguas, que têm como tarefas monitorar, auxiliar e instruir os alunos, os professores, porém, também precisam ter conhecimento do conteúdo (WILKINSON, 2013, p. 16). Isso leva à necessidade de cooperação entre professores de conteúdo e de línguas, que pode ser estruturada em ensino em equipe altamente integrado (*highly integrated team-teaching*) ou ensino paralelo/adjunto (*parallel or adjunct teaching*) (WILKINSON, 2013, p. 16). Esse trabalho em conjunto, porém, se

²⁰ É importante questionar se uma estratégia como essa funcionaria no Brasil: quem estabeleceria os critérios de avaliação, os critérios seriam os mesmos para todas as instituições e para todas as áreas, como o resultado dessa avaliação teria impacto na universidade, em que medida uma avaliação feita pelo governo afetaria, ou não, a autonomia (garantia constitucional) das universidades?

fosse implementado no Brasil, poderia ser problemático para os professores quando se leva em conta uma questão brevemente levantada por Jordão (2016): a carga de trabalho já existente dos professores universitários - como eles lidariam com mais funções?

Uma questão assinalada por Dearden (2015, p. 28) é a mudança no papel do professor universitário em um contexto de EMI, os docentes entrevistados pela autora acreditavam que seu trabalho não incluía ensinar inglês, eles não se consideravam responsáveis pelo nível de proficiência do aluno. Para esses professores, o EMI beneficia os alunos e os auxilia a melhorar o inglês, mas isso aconteceria devido à exposição constante, à necessidade de ter que ler, escrever, ouvir e falar em inglês durante as aulas (DEARDEN, 2015, p. 28). Nesse sentido, melhorar a proficiência em inglês seria um subproduto das aulas e os alunos seriam responsáveis pelo próprio progresso. O problema exposto por Dearden (2015, p. 29, tradução nossa) é: “se os professores da disciplina não consideram seu trabalho melhorar o inglês dos alunos, de quem é? Isso levanta a questão de que tipo de professores são necessários para ensinar uma disciplina acadêmica através do EMI?”²¹

Uma das dificuldades em implementar cursos/ações de capacitação de docentes em EMI é a disponibilidade destes em participar dessas ações. Jordão (2016, p. 201), ao relatar sua experiência em uma ação sobre adoção do EMI iniciada pela própria instituição, descreve:

Dos iniciais 20 professores inscritos, apenas sete participaram das reuniões durante todo o processo. Metade deles nunca apareceu; um desistiu logo após a primeira reunião, quando os objetivos do curso foram esclarecidos - ela esperava um curso de idiomas; dois deles compareceram apenas aos três primeiros encontros - talvez para garantir que realmente não fosse um curso de idiomas, mas nunca explicaram por que desistiram. Os sete restantes estavam presentes até o final do curso, embora alguns deles tenham perdido muitas reuniões devido à sua participação em conferências no exterior, comissões de tese e reuniões administrativas. Mais tarde, descobrimos que muitos dos que se matricularam nunca leram a proposta - eles simplesmente foram avisados pelos coordenadores dos cursos que a administração da universidade estava oferecendo um curso de inglês para professores²² (JORDÃO, 2016, p. 201, tradução nossa).

²¹ No original: “If subject teachers do not consider it their job to improve the students’ English, whose job is it? This raises the question of what sort of teachers are required to teach an academic subject through EMI?” (DEARCEN, 2015, p. 29)

²² No original: *From the initial 20 professors enrolled, only 7 attended the meetings all the way through. Half of them never showed up; one gave up right after the first meeting, when the aims of the course were made clear – she was expecting a language course; two of them attended the first three meetings only – perhaps to make sure it was really not going to be a language course, but they never explained why they quit. The remaining seven were present till the end of the course, though some of them missed many meetings due to their participation in conferences abroad, thesis committees and administrative*

Assim, na perspectiva dos professores, o EMI parece ser uma política de internacionalização importante para as instituições de ensino superior e para os alunos, porém eles também demonstram preocupações com possíveis consequências ruins do EMI no aprendizado. Pesquisas, em várias partes do mundo, sobre o uso do inglês para ensinar na universidade revelam que não há um padrão nas políticas linguísticas para a implementação do EMI, isso acontece conforme a necessidade/disponibilidade de cada instituição. Além disso, a maior parte das universidades não oferecem capacitações ou regulamentações para os professores de disciplinas com EMI. A próxima subseção traz alguns impactos do uso EMI em sala de aula.

2.4.2 Impactos do EMI na sala de aula

Wilkinson (2013, p. 16) defende que, ao ingressar em cursos com EMI, os alunos esperam aprender o conteúdo da disciplina e melhorar sua proficiência em língua inglesa, incluindo suas habilidades de produção oral e escrita, o que não aconteceria caso eles ficassem apenas escutando o professor.

Em relação à perspectiva dos alunos quanto à adoção do EMI nas universidades, pesquisas parecem apontar para os seguintes aspectos:

- o impacto do uso do EMI na aprendizagem – pesquisadores e professores demonstram sua preocupação considerando o quanto os alunos aprendem ou não o conteúdo das disciplinas;
- estratégias adotadas pelos alunos em aulas com EMI – pesquisadores investigam como os alunos lidam, em sala-de-aula, com o EMI, quais dificuldades os alunos enfrentam e quais estratégias eles adotam para conseguir entender o conteúdo/professor, participar das aulas e realizar tarefas/avaliações;
- nível proficiência em inglês dos alunos se os alunos se tornam mais ou menos proficientes ao assistir aulas com EMI (esse aspecto aparece menos frequentemente nas pesquisas sobre o tema).

meetings. We later found out that many of the ones who enrolled had never actually read the proposal – they were simply told by their course coordinators that the university administration was offering an English course for teachers. (JORDÃO, 2016, p. 201)

Soruç e Griffiths (2018), por exemplo, realizaram um estudo qualitativo em uma universidade turca, buscando investigar, por meio de observações, questionários e entrevistas, as dificuldades que alunos (de diferentes nacionalidades) enfrentam em um ambiente de EMI e as estratégias que eles adotam em aula. Com sua pesquisa, os autores identificaram que um alto nível de proficiência não implica a participação de um aluno em aula e alunos com baixa proficiência tendem a ficar constrangidos com suas habilidades e por isso não participam (SORUÇ, GRIFFTHS, 2018, p. 43-45).

Com relação à avaliação e ao desenvolvimento de competências linguísticas, Dafouz e Camacho-Miñano (2016, p. 59) questionam o impacto do EMI nas notas dos alunos. Para os autores, diferentes formatos de avaliações podem afetar as notas dos alunos, pois podem favorecer ou desfavorecer certas habilidades linguísticas. Por exemplo, alunos em um contexto de EMI podem acabar participando menos dinamicamente em sala de aula, devido a sua habilidade oral limitada na LA e acabar obtendo uma nota menor em avaliações que dependam da oralidade.

Para Nyika (2017, p. 3), na África, o uso de uma língua internacional no sistema educacional promove a mistura de pessoas de diferentes grupos étnicos e raciais que, caso ficassem restritos a suas próprias línguas, acabariam em situação de isolamento.

Para alunos, uma das motivações para frequentar cursos com EMI é a qualidade do ensino em um ambiente multicultural, que oferece diversas perspectivas sobre o tópico de uma disciplina sem ter que aprender diversas línguas (WILKINSON, 2013, p. 19). Wilkinson (2013, p. 19) defende que, apesar da perda cultural pelo uso de apenas uma língua, esse é um bom custo-benefício para um aluno aprender tendo perspectivas multiculturais.

Em seu estudo sobre estudantes árabes de enfermagem lidando com EMI, Suliman e Tadros (2011, p. 5) reportam a importância que os estudantes atribuem para melhorar sua fala em inglês. Os alunos, motivados pela perda do medo de usar o inglês pedem mais interações orais em sala de aula, que os professores corrijam seus erros quando possível e tentam usar mais a língua fora das aulas também (SULIMAN; TADROS, 2011, p.5). Essa necessidade pode ser explicada pelas demandas do mercado de trabalho de enfermeiros, por exemplo, na Arábia Saudita. A política dos hospitais é de que toda a comunicação escrita e entre os funcionários seja em inglês, e que o árabe só seja usado ao tratar com pacientes (SULIMAN; TADROS, 2011, p. 2).

Antes da apresentação da metodologia adotada neste trabalho, o Quadro 4 apresenta uma breve síntese de aspectos levantados nessa revisão de literatura em relação ao EMI. A primeira coluna apresenta as definições de EMI apontadas pela revisão. As razões que motivam a adoção do EMI são o foco da segunda coluna. Por fim, a terceira coluna apresenta ações que as pesquisas descreveram como necessárias para a implementação do EMI. Ainda na terceira coluna, é importante destacar que a literatura prévia não apresentou nenhum padrão ou sequência de atividades que as instituições devem realizar para implementar o EMI. Ao relacionar essa falta de um padrão à perspectiva de letramentos acadêmicos entende-se a necessidade de levar em conta as especificidades de cada instituição e cada contexto disciplinar para a formulação e adoção de políticas linguísticas para a implementação efetiva do EMI.

Quadro 4 – Síntese da revisão de literatura em relação ao EMI

O EMI é:	A adoção do EMI é motivada por:	Para implementar o EMI é necessário:
<p>1. Uso do inglês para ensinar disciplinas acadêmicas em países onde a L1 é outra;</p> <p>2. Uma característica contemporânea comum em universidades na Europa e em outros países;</p>	<p>1. Ser mais viável em países de população pequena que recebem muitos acadêmicos estrangeiros;</p> <p>2. Ações governamentais de padronização do ensino superior (como o Processo de Bolonha);</p> <p>3. Necessidade de internacionalizar e tornar a universidade mais atrativa para estrangeiros;</p> <p>4. Melhorar a proficiência local em inglês e desenvolver um ambiente de ensino mais internacional e multicultural;</p> <p>5. Preparar os alunos para o mercado internacional.</p>	<p>1. Trabalhar na elaboração de currículo de disciplinas em termos de: escolha de conteúdos e a forma que estes serão ensinados;</p> <p>2. Desenvolver políticas de implementação do EMI, incluindo critérios para estabelecer quem pode adotar o EMI em aula;</p> <p>3. Organizar parcerias para trabalho em conjunto entre professores de língua e professores de conteúdo, para consultoria e acompanhamento de professores e alunos.</p>

Fonte: Autora.

3. METODOLOGIA

Considerando o aspecto etnográfico da perspectiva de letramentos acadêmicos, a perspectiva do EAP com ênfase no contexto dos gêneros discursivos e os objetivos do trabalho, a metodologia adotada deve ser capaz de dar conta de aspectos sociais específicos do contexto investigado. O contexto em questão é o da comunidade docente dos cursos de graduação e pós-graduação da UFSM, professores de todas as áreas do conhecimento. Dar conta de aspectos contextuais específicos em um grupo tão diverso é possível ao adotar ferramentas de pesquisa etnográfica, como questionários, entrevistas e/ou observações (participantes ou não).

Como este estudo faz parte de um projeto maior sobre EMI na UFSM, representa uma primeira etapa dessa pesquisa, pois centra-se em dados gerados a partir de um questionário *online*. As futuras fases preveem entrevistas e observações em contextos disciplinares específicos da universidade, a partir de demandas, interesses e/ou tendências observadas nas respostas ao questionário, aprofundando o aspecto etnográfico do projeto.

A ferramenta escolhida nesta etapa inicial, o questionário, possibilita a geração de dados qualitativos, mas também quantitativos, pois um não exclui o outro (ERICKSON, 1986, p. 119). Assim, mapeamos representações sobre EMI, recorrências dessas representações e sua associação com culturas disciplinares. A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador explore várias dimensões de um contexto, como detalhes da vida cotidiana, experiências dos participantes, as maneiras como os processos sociais, instituições, discursos ou relações de trabalho funcionam e os significados que eles produzem (MASON, 2002, p. 1).

Ao elaborar o questionário adotado aqui, tomamos como base as características de pesquisa qualitativa conforme Mason (2002, p. 7-8), quais sejam:

- *ser conduzida estrategicamente e de maneira flexível ao seu contexto* – o pesquisador deve elaborar uma estratégia de pesquisa sólida, mas também ser flexível às mudanças necessárias de acordo com os diferentes contextos investigados;
- *ser auto reflexiva* – o pesquisador deve estar disposto a avaliar de maneira reflexiva/crítica suas próprias ações além dos dados gerados pela pesquisa;

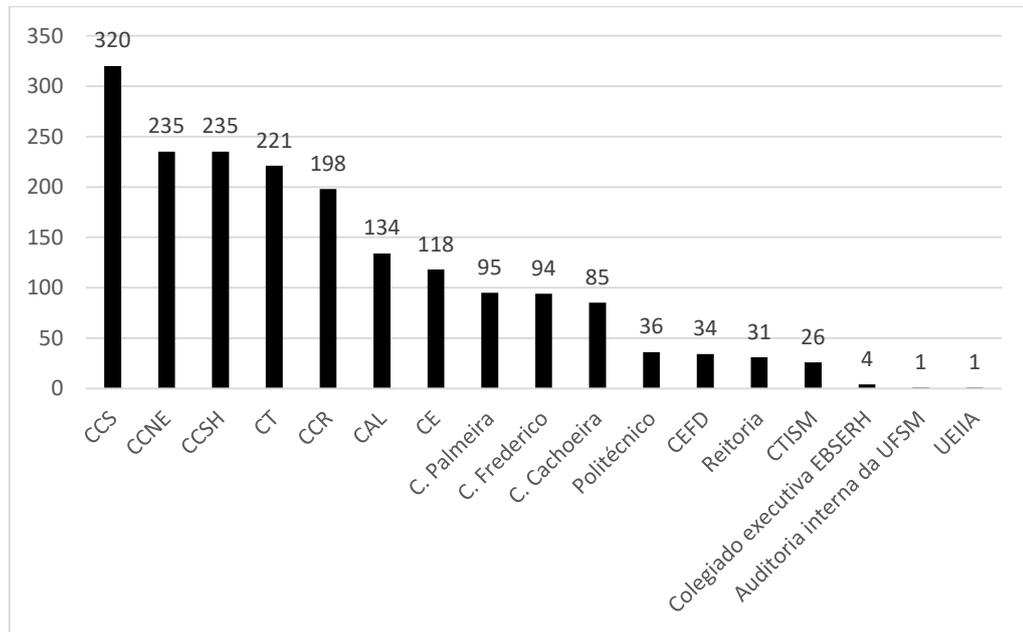
- *além de fazer descrições, produzir explicações* – descrever um contexto não é o suficiente, o pesquisador deve interpretar os elementos descritos;
- *não deve ser vista como obrigatoriamente oposta à pesquisa quantitativa* – pesquisadores devem planejar cuidadosamente quais métodos usar e como eles se combinam, sejam eles qualitativos ou quantitativos.

Considerando essas características, o questionário proposto nesta pesquisa combina perguntas abertas e fechadas (descritas na seção 3.2), com opções prontas e possibilidades de escrever a própria resposta, de modo a fornecer dados quantitativos e qualitativos, na tentativa de tornar a metodologia sistemática (devido ao tamanho da amostra), mas também flexível (considerando os diferentes contextos dos respondentes).

3.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de análise deste estudo é a comunidade docente da UFSM, totalizando 1.868 professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019c) (Figura 1). Destes, 1.574 atuam no campus sede em Santa Maria, os outros 274 estão distribuídos entre os campi em Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões. Os professores estão distribuídos em 17 setores. No campus sede, estão distribuídos em oito centros de ensino – Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Educação (CE), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e Centro de Tecnologia (CT). A UFSM também conta com professores no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), e no Colégio Politécnico, que estão relacionados à Educação Básica, à Formação Inicial e Continuada, à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e à Educação Profissional Tecnológica, enquanto a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) está relacionada à Educação Infantil. Diferentemente do campus sede, nos demais campi da UFSM os docentes não são distribuídos por centros ou áreas de estudos. Por fim, também foram público-alvo da pesquisa professores alocados na Auditoria Interna da UFSM, no Colegiado Executivo EBSEH e na Reitoria.

Figura 1 – Número de docentes da UFSM por Centro



Fonte: (UFSM, 2019)²³.

É importante destacar que existe uma grande variação no número de docentes em cada centro, considerando que, por exemplo, o CCS conta com 320 docentes (em sete cursos de graduação) enquanto o CEFD (com três cursos) tem 34 professores.

3.2 DESENVOLVIMENTO DA FERRAMENTA DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO)

O instrumento de geração de dados adotado neste estudo é o questionário *online*. O questionário, para Riazi (2016, p. 261), busca coletar dados demográficos da comunidade investigada, além de dados em relação ao foco da investigação. Em relação às perguntas de dados demográficos, elas normalmente são fechadas, oferecendo opções para o participante escolher (do tipo múltipla escolha), enquanto perguntas referentes ao estudo podem variar entre fechadas e abertas, quando o participante responde com suas palavras (do tipo discursivo) (RIAZI, 2016, p. 261). No questionário desenvolvido neste estudo, praticamente todas as perguntas têm

²³ Disponível em <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=501>.

opções de respostas prontas (múltipla escolha), porém todas oferecem aos participantes a opção de escrever sua própria resposta.

As perguntas fechadas, para Riazi (2016, p. 35), são apropriadas para estudos com grandes amostras, já que trazem escolhas prontas para os respondentes. Entretanto, esse número de escolhas prontas também pode ser problemático, por não corresponder à resposta do participante, e/ou por deixar de revelar a real complexidade de algumas questões e/ou induzir o uma resposta específica do participante (RIAZI, 2016, p. 35). Neste questionário, para tentar evitar essas situações, além da resposta dissertativa, foram elaboradas variadas opções de respostas²⁴ e incluída a opção “Outro(s), qual(is)?”. Além disso, apesar da facilidade para contabilizar respostas, questões fechadas e suas opções são difíceis de elaborar, pois envolvem uma série de escolhas por parte do pesquisador, como número, tipos e ordem de respostas (RIAZI, 2016, p. 35). Entre as vantagens de perguntas com múltiplas escolhas, pode-se destacar o estímulo à participação, devido à facilidade e à rapidez das respostas prontas e a função das opções como ferramenta para instigar o ensino e a reflexão do participante sobre o tema investigado.

As perguntas abertas, diferentemente das fechadas, possibilitam o acesso ao discurso do participante conforme elaborado por ele. Para Riazi (2016, p. 220), elas podem ter dois objetivos: deixar que o participante elabore sua opinião sobre as perguntas ou sobre as escolhas feitas em perguntas fechadas (quando elas são usadas em conjunto), e gerar dados qualitativos que podem contribuir para as inferências feitas com os resultados da pesquisa.

Dörnyei (2003, p. 8) aponta três tipos de dados que podem ser gerados a partir de questionários: factuais, comportamentais e atitudinais:

1. perguntas factuais (ou perguntas de classificação) - usadas para identificar os respondentes. Fazem um levantamento de características demográficas (por exemplo, idade, sexo e tempo de atuação) e qualquer outra informação que possa ser relevante para interpretar os resultados da pesquisa (DÖRNYEI, 2003, p. 8); nesta pesquisa, perguntas factuais são feitas para identificar o perfil dos docentes;
2. questões comportamentais - usadas para descobrir experiências atuais e/ou passadas dos docentes com o EMI. Perguntas sobre as ações dos

²⁴ Para algumas perguntas, foram consultados informantes informais de outras áreas para auxiliar na elaboração de opções mais variadas.

professores, suas práticas de ensino, hábitos vivências com o EMI (DÖRNYEI, 2003, p. 8);

3. questões atitudinais - usadas para descobrir o que as pessoas pensam. Esta é uma categoria mais ampla e tem relação com atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores (DÖRNYEI, 2003, p. 8). Neste trabalho, essas perguntas buscam percepções e demandas dos professores em relação à adoção do EMI.

Um questionário pode ser disponibilizado *online* ou em papel, a escolha do meio de aplicação dependerá das condições disponíveis e das necessidades do estudo (tais como tamanho da amostra, tempo disponível e distância física entre pesquisador e público-alvo), porém, as principais vantagens da aplicação *online* incluem maior capacidade de alcance de participantes (RIAZI, 2016, p. 262). Além disso, um questionário bem construído em uma plataforma apropriada pode tornar a aplicação e processamento de dados ainda mais rápido (DÖRNYEI, 2003, p. 9). Devido ao tamanho do público alvo da pesquisa, 1.868 professores que atuam na graduação e na pós-graduação da UFSM, o questionário foi elaborado para ser aplicado *online*, com o objetivo de alcançar mais pessoas de maneira mais rápida. Além disso, já que o objetivo do trabalho é obter um mapeamento do contexto, é necessária a maior taxa de respostas possível. Então, o questionário deve atingir o maior número possível de docentes, considerando que a expectativa de respondentes em pesquisas de Linguística Aplicada é baixa. Considerando essa baixa expectativa, três aspectos foram norteadores na elaboração do questionário:

1. para se tornar mais atrativo aos respondentes, não deveria demandar muito tempo, portanto não deveria ter muitas questões (nem muitas questões dissertativas, nem muito técnicas em termos de linguagem e conceitos);
2. deveria alcançar todos os docentes da universidade, independente da área, então deveriam ser abrangentes o suficiente para serem pertinentes para o público alvo, mas também conseguir ser sensível aos contextos de cada professor (geral/situado);
3. devido ao interesse institucional nos resultados, seria distribuído pela UFSM, via Centro de Processamento de Dados (CPD) e deveria ter indicação explícita da parceria com SAI para ter um caráter mais oficial, na tentativa de encorajar a participação do maior número de docentes.

O questionário para esse trabalho foi elaborado colaborativamente pelos participantes e coordenadora do projeto Inglês como Meio de Instrução na UFSM (HENDGES, 2019), respectivamente, Amanda de Mendonça Pretto, Gabriel Salinet Rodrigues e Graciela Rabuske Hendges. Em sua versão final, o questionário foi dividido em: 1) perguntas factuais, 2) perguntas comportamentais e 3) perguntas atitudinais.

A primeira parte contém questões para a identificação do perfil do professor. Nessa parte, poderão ser encontradas informações sobre a área do docente, há quanto tempo ela/ela atua na universidade, em quais níveis de ensino além da graduação ministra aulas, suas experiências/vivências em inglês e em sua relação com universidades estrangeiras (Quadro 5).

Quadro 5 – Perguntas factuais

(continua)

1. Em qual Unidade de Exercício você está lotado(a)?

- CAL
- CCNE
- CCR
- CCS
- CCSH
- CE
- CEFD
- CT
- Colégio Politécnico – Ensino superior
- CTISM - Ensino superior
- UFSM-Cachoeira do Sul
- UFSM-Frederico Westphalen
- UFSM-Palmeira das Missões
- Reitoria – Ensino superior
- Auditoria
- HUSM
- CEEBSERH
- UEIIA - Ensino superior
- Outro: _____

2. Você desempenha alguma das seguintes funções como gestor(a)?

- Sim, reitor
- Sim, vice-reitor
- Sim, pró-reitor
- Sim, pró-reitor substituto
- Sim, assessor de gabinete do reitor na secretaria de apoio internacional
- Sim, assessor adjunto de gabinete do reitor na secretaria de apoio internacional
- Sim, diretor de centro
- Sim, vice-diretor de centro
- Sim, coordenador de pós-graduação
- Sim, coordenador substituto de pós-graduação
- Sim, coordenador de graduação
- Sim, coordenador substituto de graduação
- Sim, chefe de departamento
- Sim, chefe de departamento substituto
- Não

Quadro 5 – Perguntas factuais

(continua)

3. Há quanto tempo é docente na UFSM?

- Menos de um ano
 Entre um e cinco anos
 Entre seis e 10 anos
 Entre 11 e 15 anos
 Entre 16 e 20 anos
 Entre 21 e 25 anos
 Entre 26 e 30 anos
 Mais de 30 anos
 Outro: _____

4. Em qual(is) dos seguintes nível(is) de ensino você atua? (Aceita mais de uma resposta)

- Ensino Superior - Graduação
 Ensino Superior - Pós Graduação
 Outro: _____

5. Como você classifica seu conhecimento de inglês em cada uma das habilidades comunicativas abaixo?

	<i>Iniciante</i>	<i>Básico</i>	<i>Intermediário</i>	<i>Avançado</i>	<i>Proficiente</i>	<i>Não sei avaliar</i>
Produção Oral (Falar)						
Compreensão Oral (Ouvir)						
Produção Escrita (Escrever)						
Compreensão Escrita (Ler)						

6. Você já fez algum curso de inglês nos projetos da UFSM?

- Sim. Qual(is)? _____
 Não
 Desconheço esses projetos

7. Você já fez algum teste de proficiência ou suficiência em inglês? Se sim, qual? (Aceita mais de uma resposta)

- Não
 Sim, Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira da UFSM
 Sim, Teste de Suficiência de outra instituição
 Sim, TOEFL ITP (realizado em papel)
 Sim, TOEFL iBT (realizado no computador)
 Sim, IELTS
 Sim, não lembro qual.
 Outro: _____

8. Você já realizou alguma modalidade de intercâmbio internacional?

- Sim
 Não, mas pretendo.
 Não Ir para a pergunta 11

Quadro 5 – Perguntas factuais

(conclusão)

9. Qual(is) modalidade(s)? (Aceita mais de uma resposta)

- Graduação plena
- Graduação sanduíche
- Mestrado pleno
- Mestrado sanduíche
- Doutorado pleno
- Doutorado sanduíche
- Pós-doutorado
- Pesquisador visitante
- Professor visitante
- Outro: _____

10. Qual(is) foi(ram) a(s) língua(s) adicional(is) exigida(s) para realizar o intercâmbio? (Aceita mais de uma resposta)

- Não havia essa exigência.
- Alemão
- Espanhol
- Francês
- Inglês
- Italiano
- Outro: _____

11. Você tem projetos/parcerias com universidades no exterior?

- Sim
- Não, mas pretendo. Ir para a pergunta 14
- Não Ir para a pergunta 14

12. Cite as universidades e respectivos países das parcerias: _____**13. Qual(is) é(são) a(s) língua(s) adicional(is) exigidas para essas parcerias? (Aceita mais de uma resposta)**

- Alemão
- Espanhol
- Francês
- Inglês
- Italiano
- Outro: _____
- Não havia essa exigência

Fonte: Autora.

A segunda parte do questionário faz perguntas sobre como o respondente se posiciona em relação à adoção do EMI. Questões como: em que medida o docente já tenta adotar o EMI, se ele/ela é a favor ou contra essa política de internacionalização e se o uso do EMI seria diferenciado dependendo do nível de ensino (Quadro 6). As perguntas foram elaboradas considerando as concepções envolvidas na abordagem de EAP e no conceito de letramentos acadêmicos. Opções de perguntas sobre disciplinas foram separadas entre graduação e pós-graduação, já que, em teoria, deveriam participar em práticas diferentes.

Quadro 6 – Perguntas comportamentais em relação ao EMI

(continua)

14. Assinale a frequência com que cada das situações de uso de inglês se aplica a suas aulas.					
	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
A bibliografia usada nas disciplinas que ministro é em inglês	()	()	()	()	()
Uso material didático (slides, exercícios) em inglês	()	()	()	()	()
Dou a aula oralmente em inglês	()	()	()	()	()
Interajo com os alunos oralmente em inglês (nas perguntas e respostas)	()	()	()	()	()
Em minhas aulas, os alunos devem fazer perguntas e responder às minhas perguntas em inglês	()	()	()	()	()
Aplico testes e provas em inglês	()	()	()	()	()
Em minhas aulas, os alunos devem apresentar seminários/trabalhos em português, mas com slides escritos em inglês	()	()	()	()	()
Em minhas aulas, os alunos devem apresentar seminários/trabalhos oralmente em inglês e com slides escritos em inglês	()	()	()	()	()
Em minhas turmas, os alunos devem entregar trabalhos escritos em inglês	()	()	()	()	()
Em minhas aulas, os alunos devem interagir com os colegas em inglês	()	()	()	()	()
Use este espaço para especificar alguma situação não contemplada na questão anterior:					

Quadro 6 – Perguntas comportamentais em relação ao EMI

(continuação)

15. Assinale o(s) nível(is) de ensino ao(s) qual(is) se aplica cada uma das situações abaixo. (Aceita mais de uma resposta)					
	<i>Graduação</i>	<i>Especialização</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Não se aplica</i>
A bibliografia usada nas disciplinas que ministro é em inglês	()	()	()	()	()
Uso material didático (slides, exercícios) em inglês	()	()	()	()	()
Dou a aula oralmente em inglês	()	()	()	()	()
Interajo com os alunos oralmente em inglês (nas perguntas e respostas)	()	()	()	()	()
Em minhas aulas, os alunos devem fazer perguntas e responder às minhas perguntas em inglês	()	()	()	()	()
Aplico testes e provas em inglês	()	()	()	()	()
Em minhas aulas, os alunos devem apresentar seminários/trabalhos em português, mas com slides escritos em inglês	()	()	()	()	()
Em minhas aulas, os alunos devem apresentar seminários/trabalhos oralmente em inglês e com slides escritos em inglês	()	()	()	()	()
Em minhas turmas, os alunos devem entregar trabalhos escritos em inglês	()	()	()	()	()
Em minhas aulas, os alunos devem interagir com os colegas em inglês	()	()	()	()	()

Use este espaço para especificar alguma situação não contemplada na questão anterior:

16. Comente aqui em que medida outras línguas (que não o inglês) se aplicam às situações das questões 14 e 15 em suas aulas. Indique se você teria interesse em adotar outra(s) língua(s) como meio de instrução? Qual(is)?

17. A versão “mais explícita” do EMI se caracteriza pelo uso da língua inglesa em disciplinas curriculares (obrigatórias ou eletivas), quando os conteúdos são ensinados oralmente em inglês. Considerando essa definição, você usa ou já usou o EMI na UFSM?

() Sim

() Não Ir para a pergunta 23

Quadro 6 – Perguntas comportamentais em relação ao EMI

(conclusão)

<p>18. Em quais tipos de disciplinas você adota(ou) o EMI?</p> <p><input type="checkbox"/> obrigatórias e eletivas</p> <p><input type="checkbox"/> apenas obrigatórias</p> <p><input type="checkbox"/> apenas eletivas</p> <p>19. Há quanto tempo (em anos) você adota o EMI? _____</p> <p>20. Você se apoiou em algum documento (regulamento, legislação ou afins) institucional da UFSM, da sua unidade de ensino e/ou departamento para adotar o EMI? Qual(is)?</p> <p>_____</p> <p>21. Por que você adota(ou) o EMI?</p> <p><input type="checkbox"/> tenho mais fluência em inglês do que em português</p> <p><input type="checkbox"/> a literatura que uso é essencialmente em inglês, facilitando a preparação da aula em inglês</p> <p><input type="checkbox"/> o inglês é central para minha área de conhecimento</p> <p><input type="checkbox"/> foi um pedido do meu departamento/ minha coordenação de curso</p> <p><input type="checkbox"/> para atrair alunos estrangeiros</p> <p><input type="checkbox"/> estimula a ampliação de redes de cooperação mútua entre pessoas, instituições e países</p> <p><input type="checkbox"/> tive/tenho alunos estrangeiros em minhas aulas</p> <p><input type="checkbox"/> os alunos pedem, eles gostam ou preferem aulas em inglês</p> <p><input type="checkbox"/> para ajudar a preparar os alunos para assistirem aulas em universidades estrangeiras</p> <p><input type="checkbox"/> para estimular os alunos a estudarem inglês</p> <p><input type="checkbox"/> acredito que isso torna a UFSM mais inclusiva, possibilitando que alunos que não tem a oportunidade de participar de mobilidade acadêmica tenham a vivência de uma aula universitária em inglês</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>22. Você enfrenta(ou) algum empecilho para adotar/manter o EMI? Comente.</p> <p>_____</p>
--

Fonte: Autora

A terceira seção de perguntas tem como objetivo a identificação de práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, como em qual(is) sistema(s) de apoio os professores têm interesse, e em qual(is) aspecto(s) os professores têm interesse em debater, estudar e/ou desenvolver para a adoção do EMI (Quadro 7). As respostas a esse grupo de perguntas são as mais relevantes para o foco do presente estudo, direcionado para letramentos acadêmicos para a sala de aula de EMI dentro das práticas situadas de cada comunidade disciplinar. Nesse sentido, elaboramos as opções da pergunta 33 na tentativa de incluir uma variedade de práticas mediadas

pela linguagem no contexto da aula universitária, com a possibilidade de que os participantes indiquem outras além das elencadas.

Quadro 7 – Perguntas atitudinais

(continua)

23. Na sua opinião, qual o impacto de passar a usar o EMI em uma disciplina antes ministrada em português? (Aceita mais de uma resposta)

- Não há impacto
- Na escolha dos conteúdos
- Na forma de ensino dos conteúdos
- No papel do professor
- Outro: _____

24. Sabe-se que o EMI já é praticado na UFSM, mas em casos isolados. Na sua opinião, quais fatores podem ser associados ao pouco uso do EMI na UFSM? (Aceita mais de uma resposta)

- É uma prática incomum em universidades brasileiras
- Desconhecimento sobre o que é o EMI
- Desconhecimento sobre as implicações do EMI para a aprendizagem
- Falta de discussão e evidências sobre a importância estratégica do EMI para a internacionalização
- Falta de regulamentação oficial na instituição sobre o EMI (p. ex., sobre tipo de oferta, carga-horária máxima, distribuição da carga-horária entre os professores, validação da prática para fins de avanços na carreira, etc.)
- Falta de apoio ou política institucional para docentes que praticam EMI (cursos, capacitações, valorização para progressão na carreira docente, etc.)
- Baixa proficiência dos alunos brasileiros para acompanhar as aulas dadas em inglês
- Baixa proficiência dos docentes para dar as aulas em inglês
- Falta de tempo dos docentes para preparar uma disciplina em outro idioma
- Pouca presença de alunos internacionais na UFSM
- Pouca presença de alunos internacionais na UFSM que justifiquem o EMI
- Pouca presença de alunos internacionais na UFSM com proficiência para acompanhar aulas em inglês
- Pouca relevância do inglês em algumas áreas/departamentos
- Percepção de que a instrução em inglês pode limitar o acesso de grupos socioeconômicos mais baixos
- Medo de que a língua portuguesa ou identidade nacional seja prejudicada
- Falta de infraestrutura física e multimídia adequada para prática do EMI
- EMI não era relevante no PDI* anterior da UFSM (*Plano de Desenvolvimento Institucional)
- EMI passou a ser relevante apenas dentro da recente política de internacionalização no novo PDI 2016-2026
- Outro: _____

25. Qual a sua opinião sobre a institucionalização do EMI na UFSM, por meio de uma resolução normativa ou outro tipo de regulamentação oficial? (Aceita mais de uma resposta)

- Acho importante para sistematizar a oferta
- Acho importante para estimular a oferta
- Acho importante desde que incluam mecanismos de certificação de docentes que indiquem que eles têm as habilidades necessárias para ministrar disciplinas usando EMI
- Acho importante para incentivar o fomento de projetos e ações de formação e acompanhamento da prática de EMI
- Acho importante, desde que as regras sejam flexíveis e considerem as especificidades de cada área e nível de ensino
- Acho que não deveria ser institucionalizado
- Outro: _____

Quadro 7 – Perguntas atitudinais

(continuação)

26. Na sua opinião, quão importante é o EMI na internacionalização da UFSM?

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Não é importante

27. Se você nunca adotou o EMI em suas aulas, você teria interesse em futuramente adotá-lo?

- Sim, tenho interesse
- Não, pelo menos não no momento
- Não tenho interesse

28. Que tipo de ações institucionais você considera importantes para incentivar e apoiar a prática do EMI na UFSM?

- Cursos/oficinas de formação em língua inglesa aos docentes
- Cursos/oficinas de formação sobre as características e o funcionamento do EMI
- Cursos/oficinas de formação pedagógica (estratégias de ensino, concepções de aprendizagem) continuada aos docentes
- Projetos de acompanhamento da oferta de EMI, para apoio de professores e alunos envolvidos
- Criação de uma política institucional que regulamente a oferta de EMI
- Criação de uma política de progressão de carreira aos docentes que ofertam disciplinas em EMI
- Ações de sensibilização dos alunos sobre uso do EMI
- Criação de uma política de valorização para alunos que se matriculam em disciplinas EMI
- Melhoria da infraestrutura multimídia nas sala de aulas
- Outro: _____

29. Você já teve alunos estrangeiros em suas disciplinas?

- Sim
- Não Ir para a pergunta 32

30. Isso afetou sua prática?

- Sim
- Não

31. De que forma?

32. Em uma oficina/minicurso sobre EMI, você gostaria de:

- Praticar minha pronúncia e fluência oral em inglês
- Estudar a gramática do inglês
- Aprender estratégias pedagógicas para adaptar minha prática ao inglês
- Aprender estratégias pedagógicas para passar de aulas expositivas para aulas mais interativas, que auxiliem os alunos a desenvolverem sua proficiência oral e escrita em inglês
- Aprender sobre adaptação de conteúdos devido ao uso do EMI
- Adaptar para o inglês material didático (slides, exercícios, etc.) que já tenho
- Preparar novo material didático em inglês
- Ler sobre experiências prévias de EMI em outras universidades e/ou países
- Refletir sobre riscos, benefícios, vantagens e implicações negativas do EMI
- Discutir o impacto do EMI nas avaliações (provas/exames)
- Discutir abordagens centradas no aluno
- Aprender sobre estratégias para aumentar o interesse dos alunos
- Discutir sobre quais habilidades o professor precisaria em uma sala de aula com EMI
- Discutir em que medida meu papel inclui ensinar inglês além de ensinar os conteúdos da minha disciplina
- Outro: _____

Quadro 7 – Perguntas atitudinais

(conclusão)

33. Para iniciar a adoção do EMI, em quais das atividades de sala de aula abaixo você gostaria de receber auxílio de especialistas em ensino em inglês?

- Elaboração e apresentação de programa de disciplina com cronograma de aulas
- Elaboração e uso de slides para apresentação de conteúdo de aula
- Explicação oral de conteúdo das disciplinas em aula
- Explicação oral de conteúdo das disciplinas em vídeo
- Explicação escrita de conteúdo (no quadro)
- Interação oral com alunos em aula
- Instruções de tarefas em aula
- Instruções de tarefas para laboratório
- Instruções de segurança para laboratório
- Instruções de tarefas para saídas de campo
- Instruções de segurança para saídas de campo
- Elaboração e aplicação de avaliações (trabalhos, provas, testes, exames)
- Correção de avaliações
- Uso de bibliografia (tais como livro, capítulo e artigos)
- Elaboração e uso de apostila (material didático próprio)
- Escrita de e-mail instrucional para alunos
- Outro: _____

34. Você tem interesse em continuar a participar dessa pesquisa e futuramente receber capacitação para ministrar disciplina em inglês (EMI)?

- Sim. E-mail: _____
- Não

35. Deixe aqui seus comentários, críticas e/ou elogios em relação a este questionário.

Fonte: Autora.

Também foi necessário elaborar um texto introdutório que acompanhasse o questionário. Esse texto funcionaria tanto como um convite para a participação do docente, quanto uma explicação sobre o objetivo da pesquisa e funcionamento do questionário (Quadro 8).

Quadro 8 – Convite para responder ao questionário

(continua)

Prezado(a) professor(a),
 Convidamos você a participar da pesquisa sobre a prática do Inglês como Meio/Língua de Instrução na UFSM.
 Em inglês, essa prática é conhecida como EMI - English as a Medium of Instruction e é adotada em universidades de países cuja língua oficial não é o inglês, como ação estratégica para estimular a internacionalização da educação superior, já que o inglês tem sido a língua franca das interações acadêmicas internacionais. Na UFSM, o EMI poderia se somar às iniciativas de acolhimento de alunos e professores estrangeiros, mas, principalmente, ajudar a aprimorar a formação dos nossos alunos por oportunizar acesso a uma experiência de

Quadro 8 – Convite para responder ao questionário

(conclusão)

internacionalização “em casa”, promovendo experiências plurilíngues/pluriculturais nos campi inclusive para aqueles que não têm oportunidade de participar de mobilidade acadêmica no exterior. Nessa perspectiva, o EMI se alinha aos princípios norteadores da educação superior em relação à responsabilidade social e à igualdade de acesso.

Ao analisarmos o Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026 da UFSM, identificamos que há uma demanda por EMI na universidade, mas não há dados precisos sobre onde, como e quando começar o processo, nem sobre quantos e quais docentes apoiam o EMI. Também sabemos que já existe EMI na UFSM, mas não há registros oficiais.

Por isso, com o apoio da SAI (Secretaria de Apoio Internacional), gostaríamos de conhecer suas percepções sobre ter ou não disciplinas curriculares ministradas em inglês na UFSM, ou também em outra(s) língua(s).

Esperamos aprender sobre os interesses e/ou necessidades dos docentes da UFSM em relação ao EMI, incluindo a criação de uma política para institucionalizar essa prática. Os resultados do nosso trabalho deverão nos orientar enquanto área de ensino de línguas sobre como podemos ajudar na oferta de EMI (p.ex. cursos de inglês para docentes? ações contínuas de acompanhamento para docentes? e para discentes?).

Sua contribuição é muito importante para obtermos um diagnóstico amplo da UFSM. Lembramos que, por questões éticas, você poderá interromper sua participação a qualquer momento e/ou entrar em contato com os pesquisadores pelos meios abaixo.

Informamos que sua via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinada pelos pesquisadores pode ser obtida aqui.

- Responsável: Profa. Graciela R. Hendges - gracielahendges@hotmail.com
- Pesquisador 1: Gabriel S. Rodrigues - gabriel.s.r1998@gmail.com - fone/whatsapp (55) 99199 0817
- Pesquisador 2: Amanda de M. Pretto - amandampretto@gmail.com, fone/whatsapp (55) 981180478

Agradecemos antecipadamente sua valiosa participação.

Fonte: Autora.

3.3 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A aplicação do questionário foi feita *online*, pelo Sistema de Questionários da instituição. Esse sistema, organizado pelo CPD da UFSM, faz parte da plataforma institucional, ou seja, está conectado a todos os portais internos²⁵ da universidade, como o Portal do Professor e o Portal do Aluno, por exemplo. Com o intuito de auxiliar na aplicação de questionários para a comunidade universitária, o sistema foi desenvolvido para auxiliar em pesquisas institucionais/administrativas e acadêmicas, elaboradas pelas Pró-Reitorias, subunidades acadêmicas, pesquisadores e/ou alunos. Para submeter um questionário é necessário que a pesquisa:

- passe pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM;

²⁵ Os portais da UFSM são sistemas virtuais individuais para gerenciamento das atividades relativas a cada papel social – docente, discente ou técnicos administrativos em educação. Por meio do Portal do Professor, por exemplo, os docentes gerenciam seus diários de classe online, projetos e bolsas institucionais e têm acesso a questionários institucionais (ex. “Autoavaliação Institucional – UFSM”) e questionários de pesquisas.

- passe também pela avaliação da Coordenadoria de Pesquisa da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa;
- defina um público alvo que não seja toda a comunidade acadêmica;
- apresente uma metodologia que justifique a escolha do público alvo.

Ao realizar a aplicação de um questionário por esse sistema, o pesquisador consegue alcançar a parcela da comunidade universitária que é pertinente para a pesquisa (estudantes, técnicos administrativos e/ou professores). Assim, no caso dos docentes, usando esse sistema, os questionários ficam disponíveis diretamente no Portal do Professor de cada um.

Antes da submissão do questionário para os docentes, foi necessário realizar reuniões com o CPD para verificação de condições e procedimentos para adaptar o questionário ao Sistema de Questionários. Nesse momento, o CPD expôs que o Sistema só aceita perguntas simples, ou de múltipla escolha ou dissertativas, não as duas ao mesmo tempo. Por isso, foram necessárias algumas adaptações: primeiro nas questões de múltipla escolha, que ofereciam uma opção para que o respondente escrevesse sua resposta (Quadro 9); e, segundo, nas perguntas com tabelas, que pediam que o respondente classificasse algumas situações usando uma escala de frequência (Quadro 10). Nessas situações, cada alternativa passou a ser uma nova questão, com numeração própria. Essas adaptações acabaram implicando no aumento no número de questões do questionário, de 35 perguntas para 73.

Quadro 9 – Primeira situação de pergunta adaptada

<p>ANTES</p> <p>4. Em qual(is) dos seguintes nível(is) de ensino você atua? (Aceita mais de uma resposta)</p> <p>() Ensino Superior - Graduação</p> <p>() Ensino Superior - Pós Graduação</p> <p>() Outro: _____</p>
<p>DEPOIS</p> <p>1.6 - Em qual(is) dos seguintes nível(is) de ensino você atua? (Aceita mais de uma resposta)*</p> <p>() Ensino Superior - Graduação</p> <p>() Ensino Superior - Pós Graduação</p> <p>() Outro</p> <p>1.7 – Outro: _____</p>

Quadro 10 – Segunda situação de pergunta adaptada

ANTES						
5. Como você classifica seu conhecimento de inglês em cada uma das habilidades comunicativas abaixo?						
	<i>Iniciante</i>	<i>Básico</i>	<i>Intermediário</i>	<i>Avançado</i>	<i>Proficiente</i>	<i>Não sei avaliar</i>
Produção Oral (Falar)						
Compreensão Oral (Ouvir)						
Produção Escrita (Escrever)						
Compreensão Escrita (Ler)						

DEPOIS
1.8 - Como você classifica seu conhecimento de inglês em cada uma das habilidades comunicativas a seguir? (Produção Oral (Falar))* () Iniciante () Básico () Intermediário () Avançado () Proficiente () Não sei avaliar
1.9 - Compreensão Oral (Ouvir)* () Iniciante () Básico () Intermediário () Avançado () Proficiente () Não sei avaliar
1.10 - Produção Escrita (Escrever)* () Iniciante () Básico () Intermediário () Avançado () Proficiente () Não sei avaliar
1.11 - Compreensão Escrita (Ler)* () Iniciante () Básico () Intermediário () Avançado () Proficiente () Não sei avaliar

Fonte: Autora.

Após a realização das adaptações, o questionário foi postado no Sistema em 3 de setembro de 2019, para ficar disponível até 30 de outubro de 2019. Em uma tentativa de alcançar o maior número de respondentes possível, duas escolhas foram feitas. Primeiro, a extensão do prazo de aplicação para 15 de outubro de 2019. Segundo, a divulgação de uma notícia (Figura 2), com uma nota de apoio da SAI com o intuito de oficializar a pesquisa e mostrar sua importância para a instituição, na página da Universidade e em redes sociais.

Figura 2 – Divulgação da pesquisa no Portal UFSM

IDIOMA ACESSIBILIDADE SÍTIOS DA UFSM ÁREA RESTRITA

UFSM
Universidade Federal de Santa Maria

Alto Contraste VLíbras

Menu Início Contato Ouvidoria Internacional Webmail Serviços UFSM

Buscar nos Sítios

Você está aqui: UFSM > Adoção do inglês em disciplinas curriculares é tema de pesquisa on-line com professores da UFSM

Adoção do inglês em disciplinas curriculares é tema de pesquisa on-line com professores da UFSM

Publicado em 09/10/2019, 15h45

O grupo de pesquisa sobre Inglês como Meio de Instrução, do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (Labler), em parceria com o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e a Secretaria de Apoio Internacional (SAI), está mapeando percepções e interesses da comunidade acadêmica sobre a adoção de inglês em disciplinas curriculares. Em um primeiro momento, estão convidados a participar da pesquisa professores de graduação e de pós-graduação por meio do questionário intitulado "Pesquisa sobre o Inglês como Meio/Língua de Instrução (EMI) na UFSM", disponível no [Sistema de Questionários](#) até 15 de outubro. O usuário e senha são os mesmos do Portal do Professor.

O Inglês como Meio de Instrução, ou English as a Medium of Instruction (EMI), como é conhecido internacionalmente, tem sido adotado em universidades de países cuja língua não é o inglês como ação estratégica do processo de internacionalização. As principais motivações associadas ao EMI são atrair alunos e pesquisadores de outros países, melhorar a proficiência em inglês no contexto universitário, preparar alunos para a mobilidade e para o mercado profissional global, desenvolver um ambiente de ensino mais internacional e multicultural, incentivar alianças estratégicas para incrementar a produção de conhecimento e ascender nos rankings internacionais.

No contexto brasileiro, o EMI é visto como um mecanismo de acesso a experiências de internacionalização "em casa" para quem não tem a oportunidade de participar de mobilidade acadêmica no exterior, alinhando-se aos princípios norteadores da educação superior pública em relação à responsabilidade social e à igualdade de acesso.

Fonte: (UFSM, 2019).

Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, foram analisadas especificamente as respostas das perguntas factuais, para o perfilamento dos docentes e as perguntas: i) 25, 26 e 27 para identificar os posicionamentos em relação à adoção do EMI; ii) 22, 24 e 28 para verificar se existem e quais seriam as dificuldades/problemas e/ou as demandas para adotar o EMI e iii) 32 e 33, que se referem ao mapeamento de práticas de letramentos acadêmicos.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Considerando que o questionário contém tanto questões de múltipla escolha quanto questões dissertativas, a análise dos dados foi feita em dois momentos, de dados quantitativos e de dados qualitativos. O cruzamento de dados quantitativos das três seções do questionário buscou padrões entre os perfis dos respondentes,

se/como eles adotam o EMI e quais as suas demandas por letramentos acadêmicos específicos e como estão relacionadas às disciplinas específicas.

Apesar do questionário conter tanto perguntas abertas quanto fechadas, questões dissertativas que gerem dados qualitativos só estão presentes nas segunda e terceira seções. A primeira seção, de perguntas factuais, gera dados quantitativos que serão usados para traçar os perfis dos participantes. Enquanto as outras duas seções, respectivamente de perguntas comportamentais e atitudinais levanta dados quantitativos e qualitativos, pois, além de oferecer uma grande variedade de opções prontas, praticamente todas as perguntas têm a opção para que o participante dê sua resposta ou complemente a opção marcada. Essas respostas dissertativas poderão ser analisadas a partir dos termos ricos em significação (BARTON, 2004).

Barton (2004, p. 57) descreve um método para análise do discurso de textos escritos, a análise de elementos linguísticos ricos em significação (*rich feature analysis*). A autora desenvolve o procedimento de buscar padrões salientes, sendo que o padrão é a “relação convencional entre a estrutura, a função ou o significado de um termo em um contexto” (BARTON, 2004, p. 66). Barton (2004, p. 66) considera que essa relação é centrada no que é convencional, ou seja, na associação entre o uso típico de um termo e o seu significado no contexto. A abordagem da autora busca por termos específicos em um texto (ou conjuntos de textos) que possam ser associados a essa convenção e ser chamados de termos ricos em significação (*rich features*) (BARTON, 2004, p. 66). De acordo com a autora, termos ricos em significação apontam a relação entre texto e contexto e têm tanto integridade linguística (estrutural) quanto valor contextual (função) (BARTON, 2004, p. 66).

Assim, o questionário finalizado com 73 questões foi anexado no Portal de Questionários de cada um dos 1.868 docentes de ensino superior, distribuídos em oito centros de ensino, três campi, dois colégios de ensino médio/técnico, três unidades administrativas e uma unidade de ensino infantil da UFSM. O próximo capítulo apresentará e discutirá os resultados dessa aplicação.

4. RESULTADOS

Nesta seção, serão detalhados os resultados da aplicação do questionário em função dos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento deste trabalho de dissertação. Retomando, o objetivo geral é mapear letramentos acadêmicos de sala de aula relevantes para a adoção do EMI na UFSM, considerando características disciplinares. Os objetivos específicos são:

1. Identificar os **posicionamentos** do corpo docente da UFSM em relação à adoção do EMI e em que medida esses posicionamentos revelam padrões disciplinares;
2. Verificar se existem e quais seriam as **dificuldades/problemas e/ou as demandas** apontados pelos docentes para adotar o EMI na UFSM, em que medida estão relacionados a letramentos acadêmicos de sala de aula;
3. Caso sejam apontadas, mapear as demandas de **letramentos acadêmicos** de sala de aula nos diferentes contextos disciplinares.

Assim, esta seção está organizada em subseções, de acordo com esses objetivos.

4.1 POSICIONAMENTOS

Neste estudo, 1.868²⁶ questionários foram encaminhados a docentes de 17 setores da UFSM, para os quais foram obtidas 136 respostas (7,28%) de 12 setores (oito centros de ensino, três campi e um colégio de ensino médio/técnico - Tabela 1). Dentre estes, demonstraram interesse²⁷ na adoção do EMI 89 docentes (65,44%) dos oito centros e dos três campi (CAL, CCNE, CCR, CCS, CCSH, CE, CEFD, CT, Campus de Cachoeira do Sul, Campus de Frederico Westphalen e Campus de Palmeira das Missões).

²⁶ Além dos 136 docentes que completaram o questionário, outros 20 professores explicitamente optaram por recusar o convite para participar da pesquisa. Não temos relatórios precisos sobre quantos e-mails não foram entregues ao destinatário por questões técnicas.

²⁷ No questionário, a questão 61 perguntava sobre o interesse do docente em usar o EMI, ele poderia escolher entre as respostas (1) sim, tenho interesse, (2) não, pelo menos não no momento e (3) não tenho interesse. Neste trabalho consideram-se como docentes “com interesse em EMI”, apenas aqueles que marcaram a primeira resposta.

Tabela 1 – Percentual de participação e de interesse em EMI por setor

Setor	Total de Professores	Respondentes	Com interesse
CAL	134	19 (14.18%)	7 (37,84%)
CCNE	235	20 (8.51%)	15 (75%)
CCR	198	9 (4.54%)	8 (88,88%)
CCS	320	20 (6.25%)	10 (50%)
CCSH	235	18 (7.65%)	11 (61,11%)
CE	118	7 (5.93%)	3 (42,85%)
CEFD	34	4 (11.76%)	4 (100%)
CT	221	14 (6.33%)	12 (80%)
C. Cachoeira do Sul	85	6 (7.05%)	4 (66,66%)
C. Frederico Westphalen	94	8 (8.51%)	6 (75%)
C. Palmeira das Missões	95	9 (9.47%)	9 (100%)
Politécnico	36	2 (5.55%)	0 (0%)
CTISM	26	0	0
Colegiado executivo EBSEH	4	0	0
Reitoria	31	0	0
Auditoria interna UFSM	1	0	0
UEIIA	1	0	0
Total	1.868	136 (7,28%)	89 (65,44%)

Fonte: Autora.

Assim, em relação ao número de respondentes e considerando o número de docentes com interesse, os centros que têm mais demanda pelo EMI são o CEFD e o campus de Palmeira das Missões, seguidos do CCR e do CT, e depois, CCNE e o campus de Frederico Westphalen, enquanto que os professores que demonstram menos interesse são do CAL e do Colégio Politécnico.

Também é possível fazer a relação entre interesse no EMI e tempo de atuação na universidade (Tabela 2). Demonstraram mais interesse, docentes de 16 e 25 anos de serviço e também aqueles de seis e 10 anos de docência. Professores com menos de cinco anos de serviço também indicaram interesse, mesmo que com menos frequência que seus colegas que trabalham há mais tempo na UFSM. Por outro lado, a maioria dos professores com mais de 26 anos de serviço, talvez devido à proximidade do período de aposentadoria, também responderam não estar interessados no EMI.

Com relação à importância do EMI (Tabela 3), entre os 89 docentes que têm interesse, 67 o consideram muito importante, 20 como importante e dois indicam que não têm conhecimento sobre o assunto para responder à pergunta. Já em relação aos 47 professores que não estão interessados, nove atribuem pouca ou nenhuma importância ao EMI, 21 o classificam como importante e sete não sabem responder à

pergunta. Apesar de 47 respondentes não terem interesse, para 31 docentes o EMI é muito importante (10) ou importante (21). Os 10 respondentes que atribuem muita importância ao EMI, inclusive indicando a importância de sistematizar e estimular a oferta de disciplinas em inglês e certificar professores com habilidades para ministrar essas disciplinas. Apenas um desses 10 professores apontou que o EMI não deveria ser institucionalizado. A atribuição de pouca importância ao EMI e a falta de conhecimento para responder à pergunta, não parece estar relacionada ao nível de proficiência dos professores, já que, entre os 18 que escolheram essas opções, somente sete apontaram ter proficiência iniciante ou básica em ao menos uma das quatro habilidades comunicativas (produção oral e escrita e compreensão oral e escrita).

Tabela 2 – Relação entre interesse e tempo de serviço

Tempo de serviço	Nº	Interessados	%
Menos de um ano	20	12	60%
Entre um e cinco anos	30	18	60%
Entre seis e 10 anos	34	28	82%
Entre 11 e 15 anos	17	9	53%
Entre 16 e 20 anos	6	5	83%
Entre 21 e 25 anos	20	14	70%
Entre 26 e 30 anos	6	2	33%
Mais de 30 anos	3	1	33%
TOTAL	136	89	

Fonte: Autora.

Tabela 3 – Importância e interesse no EMI

Importância do EMI	Nº	Interesse	Nº
Muito importante	77	Com interesse	67
		Sem interesse	10
Importante	41	Com interesse	20
		Sem interesse	21
Pouco importante	5	Sem interesse	5
Não é importante	4	Sem interesse	4
Não sei responder	9	Com interesse	2
		Sem interesse	7

Fonte: Autora.

Em seus comentários e outras respostas escritas, os docentes sem interesse no EMI apontam alguns motivos para o seu posicionamento. Assim como nas pesquisas reportadas por Dearden (2015) e Jensen e Thøgersen (2011), alguns professores respondentes demonstram preocupação com o uso do EMI em relação ao aluno (Quadro 11). Para esses professores, o EMI seria um problema por: 1) levar ao baixo rendimento e/ou alta desistência de alunos pela não compreensão dos conteúdos; 2) marginalizar ainda mais alunos que vem da escola pública - sem saber inglês suficiente, e/ou 3) excluir alunos que não sabem inglês, enquanto a universidade deveria ofertar educação para todos.

Entre os seis professores que manifestaram suas preocupações em respostas escritas por eles próprios, três eram do CAL.

Quadro 11 – Exemplos de respostas escritas

CAL#1	“Exigir leituras em inglês pode ser excludente para alunos de primeiros semestres.” (sic) “Acredito que deve-se pensar em como propor EMI sem erguer mais uma das tantas barreira de exclusão que existem na universidade.” (sic)
CAL#2	“Eu usaria mais material didático em "língua adicional" se os alunos tivessem maior capacitação para ler em inglês.” (sic)
CT#1	“No momento atual impraticável , pois nem todos os alunos teriam condições de acompanhar, tanto na graduação como na pós graduação. Os alunos já chegam na graduação com uma formação bem fraca , de forma geral, imagine aulas em inglês, a menos que se disponham a de aulas niveladoras de inglês para todos os alunos” (sic)
CACHOEIRA #1	“Acredito que o uso do EMI deve ser de livre acesso/implantação de quem assim queira, mas jamais institucionalizar/obrigar a ser ministrado aulas ou qualquer outra atividade em língua estrangeira, isso não seria uma política para todos. ” (sic)

Fonte: Autora.

Considerando a relação de características disciplinares e os posicionamentos dos docentes, no CAL, a maior parte dos docentes (12 de 19 respondentes) não tem interesse em usar o EMI, porém a maioria (16) também reconhece sua importância. Alguns professores do CAL são dos cursos de Letras e trabalham ensinando sobre línguas específicas, como espanhol, francês e português, o que pode estar associado à sua falta de interesse no EMI (Quadro 12).

Quadro 12 – Respostas de professores de Letras

CAL#1	“Ministro aulas de língua portuguesa.” (sic)
CAL#3	“Sou professora de Literaturas de Língua Espanhola. O inglês só foi necessário em minha carreira para prestar seleção de doutorado” (sic)
CAL#4	“O francês é a língua que ensino, portanto já é o meio de instrução (aulas em metodologia comunicativa).” (sic)

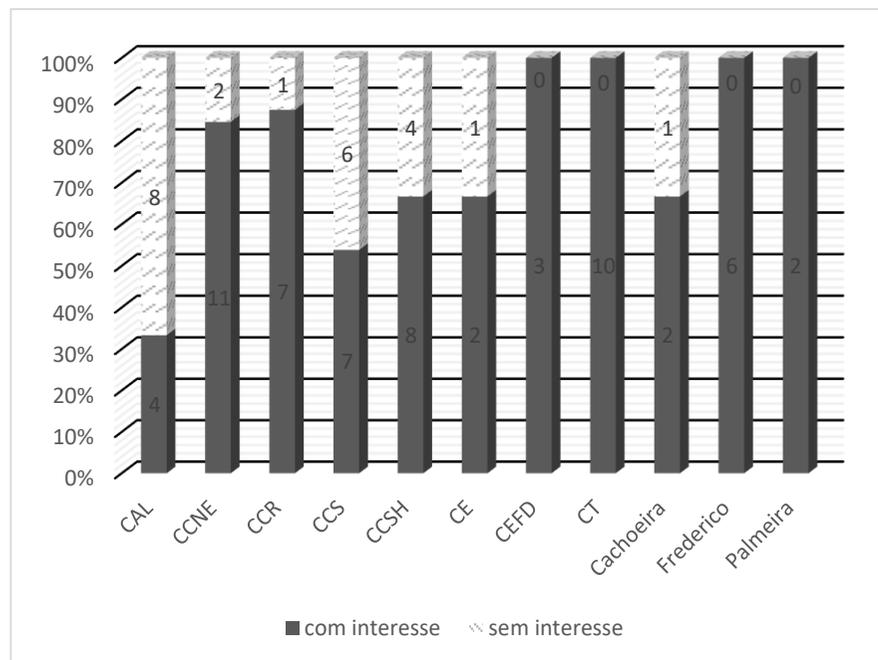
Fonte: Autora.

Já para o CCNE, o EMI parece ser mais necessário, sendo que 15 dos 20 respondentes, 75%, têm interesse e apenas um o classifica como tendo pouca importância. Nesse centro, o posicionamento positivo em relação ao EMI parece estar conectado ao contato dos docentes com o exterior, pois dos 15 interessados 11 já fizeram algum intercâmbio e/ou têm alguma parceria com instituições internacionais e três pretendem fazer uma dessas ações. Essa conexão também pode ser feita no CCR onde 89% (oito de nove respondentes) apontam a importância e o interesse no EMI e o único docente que não teve contato com o exterior tem a pretensão de fazê-lo no futuro. Além disso, os países mais citados em vínculos com docentes do CCNE foram Estados Unidos, Inglaterra e Canadá, países de língua inglesa. Diferentemente, o país mais mencionado nas parcerias do CCR foi a Espanha, seguida da Itália e dos Estados Unidos. Outros centros que possuem essa característica de associação entre contato internacional e posicionamento a favor do uso do EMI são o CCSH, o CEFD, o CT e o Campus de Frederico Westphalen, esses centros mencionam vários países em seus vínculos, mas os únicos que aparecem mais de uma vez são Alemanha (CT) e Portugal (CCSH). A Figura 3 apresenta com mais detalhes a relação entre experiência internacional e interesse ou não no EMI, evidenciando que é diretamente proporcional: dentre os docentes com experiência internacional, há mais interessados no EMI (gráfico da esquerda na Figura 3) do que dentre os docentes sem experiência internacional (gráfico da direita na Figura 3).

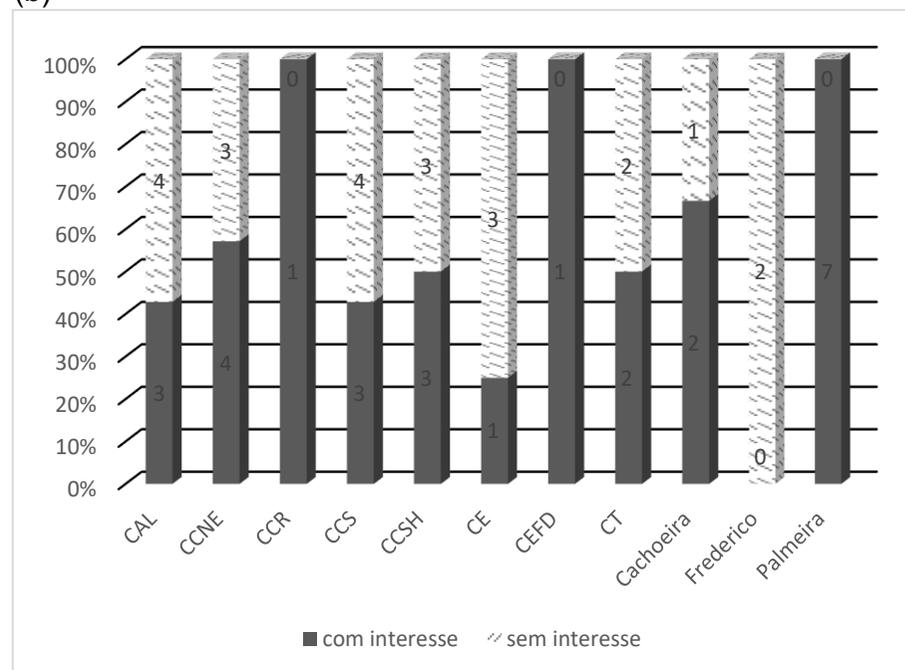
Apesar dos centros CE, Campus Cachoeira do Sul e Campus Palmeira das Missões apresentarem um número alto de docentes com interesse e contato com instituições no exterior, esses números ainda são baixos quando comparados ao número total de respondentes, interessados ou não no EMI, o que não acontece no CEFD, onde o número de respondentes foi de quatro professores.

Figura 3 – Relação entre experiência internacional e grau de interesse no EMI (a) ou ausência de experiência internacional e grau de interesse no EMI (b)

(a)



(b)



Fonte: Autora.

Resumindo, considerando o posicionamento dos docentes em relação ao EMI:

- de forma geral, a maioria (89 – 65,44%) dos participantes do estudo tem interesse no EMI, embora só representem 4,76% do total de 1.868 docentes da UFSM na ocasião do envio do questionário;
- em relação a campos disciplinares mais abrangentes, as áreas das engenharias, das ciências agrárias, das ciências exatas e das ciências biológicas tem mais interesse no EMI do que as ciências sociais e humanas;
- na configuração dos setores dentro da UFSM, o interesse no EMI é mais forte no CEFD (ciências da saúde) e no campus de Palmeira das Missões (onde dentre 9 participantes, 4 são das ciências agrárias ou biológicas), seguidos do CCR e do CT, e depois do CCNE e do campus de Frederico Westphalen;
- professores mais próximos da aposentadoria não têm tanto interesse no EMI quanto docentes que trabalham na UFSM a menos de 25 anos;
- apesar de 47 respondentes não manifestarem interesse no EMI, apenas nove o classificam com pouco ou não importante no processo de internacionalização da UFSM;
- alguns professores (sem interesse) exprimiram suas preocupações com a possibilidade do EMI prejudicar alunos devido à baixa proficiência do corpo discente;
- alguns professores de cursos de Letras não demonstram interesse no inglês por ensinarem disciplinas cujo foco é outra língua (como português, francês e espanhol);
- nos centros CCNE, CCR, CCSH, CEFD, CT e Campus de Frederico Westphalen, os resultados apontam para uma relação entre o interesse no EMI e a experiência internacional dos docentes através de intercâmbios e/ou parcerias com instituições no exterior;
- a mesma relação não pode ser identificada nos resultados do CAL, CCS, CE, Campus Cachoeira do Sul e Campus Palmeira das Missões, onde ou a maioria não têm interesse no EMI e/ou não realizaram intercâmbios e/ou parcerias com o exterior.

4.2 DIFICULDADES/PROBLEMAS E/OU DEMANDAS

Afim de identificar possíveis dificuldades/problemas e/ou demandas dos docentes para usar o inglês em sala de aula, o foco dessa subseção será nos professores que responderam ter interesse no EMI.

A dificuldade mais comum que os docentes indicam que encontram, em sua própria prática, para adotar o EMI é a baixa proficiência, em primeiro lugar, dos alunos e, em segundo, dos próprios professores, corroborando dados apresentados por Jensen e Thøgersen (2011), na Dinamarca, e Jordão (2016), no Brasil. Quatro respondentes citaram baixa proficiência sem deixar claro de quem. Enquanto cinco professores indicam que nunca adotaram o EMI, 10 apontam que não teriam empecilho nenhum em sua adoção. Além disso, sete docentes mencionaram a resistência dos alunos em usarem inglês na sala de aula, quatro desses casos acontecem nos campi de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, onde a maioria dos alunos são de cidades do interior do estado.

Outro problema citado é o de questões legais, em que os docentes apontam a falta de documentação institucional sobre o uso do EMI na UFSM. Assim, a resistência dos alunos somada à falta de respaldo legal por parte da universidade acabam por desencorajar os professores a usarem o inglês em sala de aula. Outros empecilhos citados com menos frequência são descritos na Figura 4²⁸.

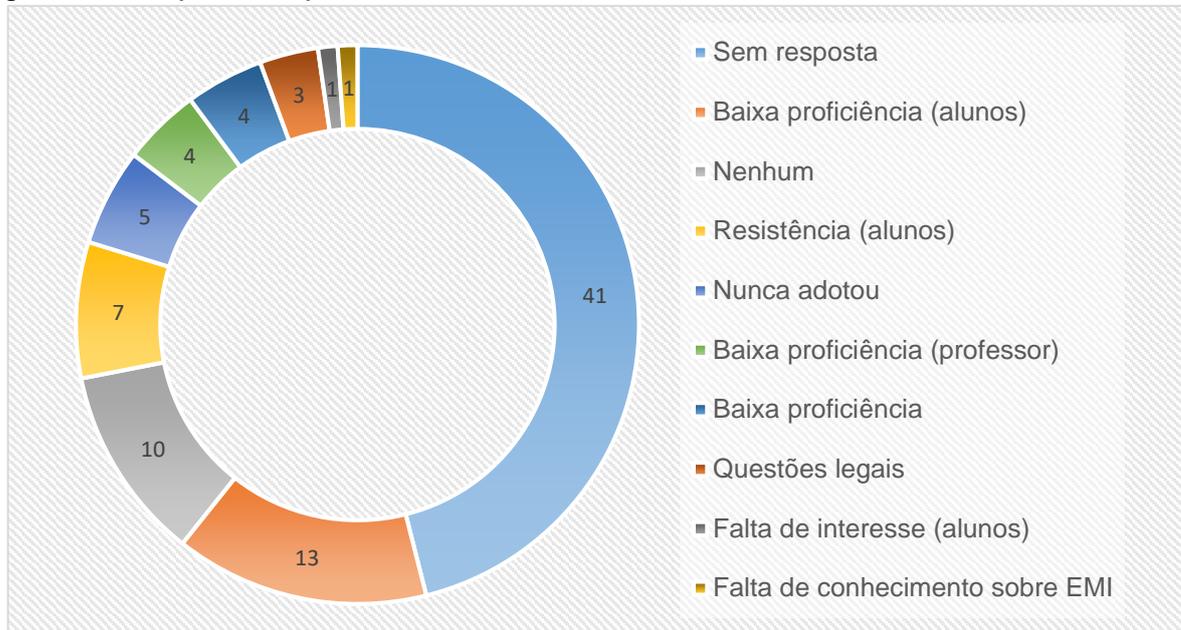
Além da recorrência da resistência dos alunos nos dois campi fora da sede da UFSM, não foi possível detectar padrões disciplinares nos problemas apresentados pelos docentes, sendo que os itens mais citados, baixa proficiência, “não haveria problema” e “nunca adotei EMI” apareceram uniformemente entre os centros.

Já em relação às dificuldades para adotar o EMI na UFSM de maneira geral, os únicos itens que são citados com frequência em todos os centros são os de baixa proficiência, primeiramente dos alunos e depois dos docentes. Outro item frequentemente citado, pelo CCNE, CCR, CCS, CCSH, CT, Campus Frederico Westphalen e Campus Palmeira das Missões é o da falta de regulamentação institucional do EMI, sendo que alguns docentes comentam, nas respostas escritas,

²⁸ A questão número 22 - Você enfrenta(ou) algum empecilho para adotar/manter o EMI? Comente. – era dissertativa e, talvez por isso, foi deixada em branco por 41 respondentes.

possíveis repercussões negativas de usar o EMI sem respaldo legal da universidade (Quadro 13).

Figura 4 – Empecilhos para adotar o EMI



Fonte: Autora.

Quadro 13 – Repercussões negativas de usar o EMI

CCSH#2	“como professora da UFSM nao conhecia a existencia do EMI mas agora que conheco <u>nem usaria sem uma regulamentação</u> que em forma clara permita a inclusao de uma segunda lingua nas aulas. Penso que se eu fissera, <u>poderia ser denunciada à ouvidoria</u> , ao departamento, o Centro, etc <u>Nao me sentiria segura sem uma politica clara de apoio a esta prática.</u> ” (sic)
CT#2	“Se houvesse pelo menos 1 aluno na minha disciplina que não entendesse português, faria de bom grado a aula em inglês. Porém, <u>poderia ser prejudicado na avaliação docente</u> pelos outros alunos, <u>pelo fato de não ser algo regulamentado no PPC do curso</u> . Os alunos poderiam reclamar sobre isso.” (sic)

Fonte: Autora.

Além dessas dificuldades, o CCS frequentemente aponta outros itens, principalmente em relação ao desconhecimento do EMI, suas implicações e importância.

As dificuldades sinalizadas e respectivas frequências por setor da UFSM estão detalhadas na Tabela 4, sendo que as mais frequentes estão destacadas em amarelo. Além disso, a Tabela 4 destaca, em escala de cinza, os setores com interesse igual

ou maior que 75% no EMI (com base na Tabela 1), dentre os quais o cinza mais escuro identifica os setores com maior interesse dentre os participantes (100% - CEFD e campus de Palmeira das Missões), e o cinza mais claro, os com interesse de 75% (CT e campus de Frederico Westphalen). Entre os dois, estão o CCR com 88,88% de interesse, o CT, com 80%. A última coluna, também em cinza, soma as respostas apenas dos setores de maior interesse (colunas em cinza), para que seja possível verificar em medida há alterações entre o total geral e o total particular desses setores. Damos ênfase às respostas dos grupos mais interessados no EMI porque provavelmente serão o ponto de partida para os próximos desdobramentos da pesquisa (entrevistas, p. ex.) e ações (cursos, oficinas sobre EMI). Essa sistemática de destaques foi usada também nas tabelas seguintes.

O Tabela 4 evidencia que as cinco maiores dificuldades para adotar o EMI apontadas no questionário, em ordem decrescente, são idênticas entre o grande grupo e o grupo dos mais interessados no EMI, com alteração na ordem entre os itens 4 e 5 e acréscimo da dificuldade “Pouca presença de alunos internacionais” no grupo específico, conforme resumido na Figura 5.

Figura 5 – Comparação entre dificuldades para adotar o EMI no grande grupo e no grupo específico dos mais interessados

Maiores dificuldades para adotar o EMI no grande grupo	Maiores dificuldades para adotar o EMI no grupo específico dos mais interessados
1. Baixa proficiência dos alunos 2. Baixa proficiência dos docentes 3. Falta de regulamentação 4. Desconhecimento sobre EMI 5. Falta de apoio ou política institucional para docentes	1. Baixa proficiência dos alunos 2. Baixa proficiência dos docentes 3. Falta de regulamentação 4. Falta de apoio ou política institucional para docentes 5. Desconhecimento sobre EMI / Pouca presença de alunos internacionais

Fonte: Autora e orientadora.

Tabela 4 – Dificuldades para adotar o EMI por setor

Dificuldades	CAL	CCNE	CCR	CCS	CCSH	CE	CEFD	CT	CC	CF	CP	Total geral	Total espec.
É uma prática incomum	4	5	6	6	7	0	1	3	1	3	4	40	22
Desconhecimento sobre EMI	4	6	3	8	5	1	1	5	4	3	6	46	24
Desconhecimento sobre implicações na aprendizagem	4	3	4	8	4	0	1	2	2	4	5	37	19
Desconhecimento sobre a importância na internacionalização	4	4	4	9	4	0	3	4	1	4	3	40	22
Falta de regulamentação	2	10	7	7	6	0	1	7	2	4	5	51	34
Falta de apoio ou política institucional para docentes	2	6	5	7	5	0	3	8	2	3	3	44	28
Baixa proficiência dos alunos	6	10	7	9	9	2	4	9	3	5	7	71	42
Baixa proficiência dos docentes	5	10	6	9	8	2	3	7	2	4	7	63	37
Falta de tempo dos docentes	1	2	1	3	3	1	0	1	1	3	1	17	8
Pouca presença de alunos internacionais	1	9	6	5	7	1	1	6	0	1	1	38	24
Pouca presença de alunos internacionais que justifiquem o EMI	1	1	3	3	2	1	1	6	0	1	0	19	12
Pouca presença de alunos internacionais com proficiência	1	1	2	5	1	0	1	0	0	1	0	12	5
Pouca relevância do inglês em algumas áreas	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3	1
Percepção de que instruir em inglês pode limitar acesso de grupos socioeconômicos mais baixos	2	0	2	2	3	1	2	4	1	0	2	19	10
Medo da língua portuguesa ou identidade nacional ser prejudicada	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	1
Falta infraestrutura física e multimídia	0	2	1	2	1	1	1	0	2	0	1	11	5
EMI não era relevante no PDI anterior	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0
EMI passou a ser relevante apenas no novo PDI	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	4	2

Fonte: Autora.

Em termos das demandas dos professores para adotar o EMI (Tabela 5), a demanda mais frequente em quase todos os setores (exceto o CCR, o CT e o Campus de Cachoeira do Sul) é por cursos/oficinas de formação em língua inglesa para os docentes, o que corrobora o dado apresentado acima sobre a visão da baixa proficiência em língua inglesa dos professores como um problema. Outra demanda recorrente (feita pelo CAL, CCR, CCS, CSSH, Campus Cachoeira do Sul e Campus Palmeira das Missões) é a de cursos de formação sobre o EMI, o que é e como funciona. A criação de 1) projetos de acompanhamento, durante a oferta de disciplinas com EMI, tanto de professores quanto de alunos e 2) uma política institucional que regulamente o EMI também são itens apontados por vários docentes como necessários. O CCS e o Campus Palmeira das Missões são os únicos centros que apontam interesse nos três tipos de cursos de formação, demonstrando interesse na sua formação continuada. A Tabela 5 apresenta mais detalhes: como frequência e quantidade das demandas dos professores. Também se destaca a pouca frequência com que os docentes escolheram as opções relativas à presença de alunos estrangeiros na UFSM, o que pode ser um contraponto ao que pesquisadores como Macaro et al. (2018) e Wilkinson (2013) estabelecem como grande foco do EMI, que é atrair alunos de outros países. Isso pode estar relacionado a uma preocupação por parte dos professores para com o desenvolvimento do aluno da UFSM.

A Figura 6 evidencia que as demandas de 1 a 4 são equivalentes entre os grupos, com pequenas alterações na ordem das demandas. Os grupos variam ao apontar em quinto lugar a demanda por “Cursos/oficinas de formação pedagógica continuada” – no grande grupo, e a “Criação de política de valorização para alunos matriculados em disciplinas EMI” - no grupo específico.

Figura 6 – Comparação entre demandas por ações institucionais para adotar o EMI no grande grupo e no grupo específico dos mais interessados

Demandas para adotar o EMI no grande grupo	Demandas para adotar o EMI no grupo específico dos mais interessados
1. Cursos/oficinas de formação em língua inglesa p/ docentes	1. Cursos/oficinas de formação em língua inglesa p/ docentes
2. Cursos/oficinas de formação em EMI	2. Criação de uma política institucional
3. Criação de uma política institucional	3. Cursos/oficinas de formação em EMI
4. Ações de sensibilização sobre o EMI	4 e 5. Ações de sensibilização sobre o EMI / Criação de política de valorização para alunos matriculados em disciplinas EMI
5. Cursos/oficinas de formação pedagógica continuada	

Fonte: Autora e orientadora.

Tabela 5 – Demandas por ações institucionais para adotar EMI por setor

Demandas	CAL	CCNE	CCR	CCS	CCSH	CE	CEFD	CT	CC	CF	CP	Total geral	Total espec.
Cursos/oficinas de formação em língua inglesa p/ docentes	6	13	5	7	10	3	3	4	2	6	8	67	39
Cursos/oficinas de formação em EMI	6	9	6	8	9	1	2	6	3	3	5	58	31
Cursos/oficinas de formação pedagógica continuada	4	8	4	8	5	2	1	4	2	2	8	48	27
Projetos de acompanhamento, para professores e alunos	2	10	2	7	3	2	3	4	2	3	5	43	27
Criação de uma política institucional	4	10	6	7	5	1	2	10	2	4	4	55	36
Criação de política de progressão aos docentes que ofertam disciplinas em EMI	2	8	7	4	3	1	1	3	1	3	3	36	25
Ações de sensibilização sobre o EMI	5	9	5	6	5	3	4	7	4	2	3	53	30
Criação de política de valorização para alunos matriculados em disciplinas EMI	1	8	8	6	7	1	3	4	2	4	3	47	30
Melhoria da infraestrutura multimídia	1	8	3	4	1	2	2	4	1	1	1	28	19

Fonte: Autora.

Cinco docentes, um em cada centro, fizeram demandas mais específicas por meio das respostas escritas, três relacionadas à formação do aluno e duas relacionadas a questões mais institucionais (Quadro 14).

Quadro 14 – Demandas escritas

FREDERICO#1	“ <u>Cursos/Oficinas</u> de formação em <u>língua inglesa aos alunos</u> ” (sic)
CACHOEIRA#2	“ <u>Cursos/oficinas</u> de formação <u>em língua inglesa para docentes e discentes</u> orientadas às publicações científicas” (sic)
CAL#5	“ <u>Cursos de formação para alunos</u> da UFSM. Sei que seria pedir demais, mas um curso universal, para todos os alunos da UFSM seria mais que desejável.” (sic)
CCNE#1	“ <u>Adoção do inglês na documentação</u> envolvida no processo de ingresso.” (sic)
CT#2	“A UFSM adotar creditações internacionais dos cursos de graduação, ou seja, <u>adotar padrões internacionais nos PPCs</u> dos cursos. Isso é importante para <u>atrair alunos</u> de universidades do exterior. Fazer marketing nas Universidades conveniadas para <u>atrair os alunos internacionais</u> . Dar bolsa-auxílio a esses alunos. Adotar a dupla titulação. Sem alunos que não falem português, o EMI não se justifica.” (sic)

Fonte: Autora.

Em relação a demandas específicas dos docentes sobre aspectos a serem debatidos e praticados em um curso sobre EMI (questão 32), os docentes demonstram bastante interesse em praticar a pronúncia e a fluência oral em inglês, o que é coerente com o resultado anterior que aponta a baixa proficiência dos professores como um problema para adotar o EMI. Além disso, os resultados apontam para um interesse dos docentes em focar sua prática no aluno, ao indicarem necessidade de aprender estratégias para 1) tornar suas aulas mais interativas, 2) aumentar o interesse dos alunos e, mesmo que com menos frequência, 3) discutir abordagens centradas no aluno (Tabela 6).

Tabela 6 – Demandas específicas dos docentes a serem desenvolvidas em um curso sobre EMI, por setor

Demanda	CAL	CCNE	CCR	CCS	CCSH	CE	CEFD	CT	CC	CF	CP	Total geral	Total espec.
Praticar pronúncia e fluência oral	2	10	7	6	9	2	1	7	4	5	6	59	36
Estudar gramática do inglês	1	10	1	1	7	2	1	2	1	3	4	33	21
Aprender estratégias pedagógicas para adaptar minha prática	2	12	4	5	6	1	3	5	2	4	7	51	35
Aprender estratégias pedagógicas para passar de aulas expositivas para aulas interativas	3	11	4	8	5	2	3	3	2	2	5	48	28
Adaptar para o inglês material didático	2	7	5	3	4	0	0	4	2	2	3	32	21
Preparar novo material didático em inglês	1	5	1	4	6	0	1	2	1	1	4	26	14
Ler sobre experiências prévias de EMI em outras universidades e/ou países	4	8	2	5	2	0	1	5	1	1	5	34	22
Refletir sobre riscos, benefícios, vantagens e implicações negativas do EMI	3	2	1	5	1	0	0	2	0	1	4	19	9
Discutir o impacto do EMI nas avaliações	2	4	3	6	0	0	0	2	1	3	4	25	16
Discutir abordagens centradas no aluno	4	7	3	5	2	1	2	2	2	1	4	33	19
Aprender sobre estratégias para aumentar o interesse dos alunos	2	9	3	8	4	1	3	5	3	2	5	45	27
Discutir quais habilidades o professor precisaria em uma sala de aula com EMI	3	6	3	10	3	0	2	3	1	2	6	39	22
Discutir em que medida meu papel inclui ensinar inglês além de ensinar conteúdos	1	3	3	6	3	0	1	4	2	1	4	28	16
Aprender sobre adaptação de conteúdos	3	4	4	6	0	0	1	2	0	1	4	25	16

Fonte: Autora.

Mais uma vez, notamos uma padronização entre as demandas do grande grupo e do grupo específico, desta vez, na mesma ordem de relevância entre ambos (Figura 7).

Figura 7 – Comparação entre demandas específicas para cursos sobre EMI do grande grupo e do grupo específico dos mais interessados

Demandas específicas para cursos sobre EMI no grande grupo	Demandas específicas para cursos sobre EMI no grupo específico dos mais interessados
1. Praticar pronúncia e fluência oral 2. Aprender estratégias pedagógicas para adaptar minha prática 3. Aprender estratégias pedagógicas para passar de aulas expositivas para aulas interativas 4. Aprender sobre estratégias para aumentar o interesse dos alunos 5. Discutir quais habilidades o professor precisaria em uma sala de aula com EMI	1. Praticar pronúncia e fluência oral 2. Aprender estratégias pedagógicas para adaptar minha prática 3. Aprender estratégias pedagógicas para passar de aulas expositivas para aulas interativas 4. Aprender sobre estratégias para aumentar o interesse dos alunos 5. Discutir quais habilidades o professor precisaria em uma sala de aula com EMI / Ler sobre experiências prévias de EMI em outras universidades e/ou países

Fonte: Autora e orientadora.

4.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Em relação às demandas de letramentos acadêmicos de sala de aula feitas pelos docentes, é possível destacar o foco dos professores, em todos os setores participantes, na oralidade. As práticas de letramentos acadêmicos que despertaram maior interesse foram, em primeiro lugar, a de “interação oral com os alunos em sala de aula”, em segundo, a de “explicação oral de conteúdo em aula” e, em terceiro, a de “elaboração e uso de *slides* para apresentar conteúdo” (Tabela 7). É possível evidenciar o interesse na oralidade devido às duas escolhas mais frequentes dos docentes e à escolha da elaboração de *slides* que conta tanto com elementos escritos quanto orais. Além disso, novamente as respostas dos professores indicam interesse em aulas mais interativas com os alunos.

Tabela 7 – Letramentos acadêmicos por setor

Letramentos acadêmicos	CAL	CCNE	CCR	CCS	CCSH	CE	CEFD	CT	CC	CF	CP	Total geral	Total espec.
Elaboração e apresentação de programa de disciplina	0	4	3	4	3	1	0	1	1	2	3	22	13
Elaboração e uso de slides para apresentar conteúdo	0	6	3	4	5	2	1	2	1	3	5	32	20
Explicação oral de conteúdo em aula	2	10	3	6	6	1	1	2	3	3	4	41	23
Explicação oral de conteúdo em vídeo	1	4	1	3	1	1	0	2	1	0	3	17	10
Explicação escrita de conteúdo (no quadro)	0	5	1	4	2	0	1	1	1	0	3	18	11
Interação oral com alunos em aula	3	10	4	8	6	1	3	3	4	5	5	52	30
Instruções de tarefas para laboratório	0	2	1	2	0	0	0	0	1	0	3	9	6
Instruções de tarefas para saídas de campo	0	2	1	1	0	1	0	0	1	0	2	8	5
Instruções de segurança para laboratório	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	3	6	3
Instruções de tarefas em aula	3	4	3	5	1	0	0	2	1	0	4	23	13
Escrita de e-mail instrucional para alunos	2	5	2	2	3	1	0	0	1	1	2	19	10
Elaboração e uso de apostila (material didático próprio)	4	5	2	3	4	0	0	1	1	4	4	28	16
Uso de bibliografia (livro, capítulo e artigo)	1	4	0	1	3	0	1	1	1	0	2	14	8
Correção de avaliações	0	4	2	2	3	0	1	0	1	1	3	17	11
Elaboração e aplicação de avaliações	2	3	3	3	4	1	0	1	1	2	4	24	13
Instruções de segurança para saídas de campo	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	2	6	4
Outro	2	1	0	1	2	0	0	4	0	0	2	12	7

Fonte: Autora.

As demais escolhas dos docentes foram bem variadas, mesmo dentro das unidades de ensino. Essa variação pode ter acontecido devido ao fato de que algumas unidades/centros possuem cursos muito diferentes entre si, por exemplo o CCNE possui 13 cursos de graduação, Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado), Estatística, Física (Licenciatura e Bacharelado), Geografia (Licenciatura e Bacharelado), Matemática (Licenciatura e Bacharelado), Meteorologia, Processos Químicos, Química (Licenciatura e Bacharelado) e Química Industrial. As mudanças de curso para curso são muitas, não só nas disciplinas e nos conteúdos, mas também no uso de laboratórios e saídas de campo (bem mais presentes em alguns cursos que outros), o que leva a diferentes demandas e, possivelmente, às variações nas escolhas dos professores. Vale ressaltar que, de maneira geral, os professores que indicaram interesse em “instruções de segurança para laboratório/saídas de campo” também marcaram “instruções de tarefas para laboratório/saídas de campo”, o inverso, porém, não aconteceu.

A Figura 8 mostra que as demandas por letramentos acadêmicos são idênticas entre os grupos (grade grupo e grupo específicos dos setores mais interessados).

Figura 8 – Comparação entre demandas por letramentos acadêmicos do grande grupo e do grupo específico dos mais interessados

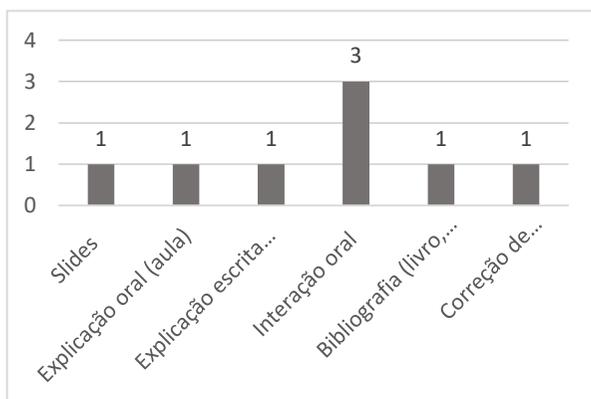
Demandas por letramentos acadêmicos no grande grupo	Demandas por letramentos acadêmicos no grupo específico dos mais interessados
1. Interação oral com alunos em aula 2. Explicação oral de conteúdo em aula 3. Elaboração e uso de slides para apresentar conteúdo 4. Elaboração e uso de apostila (material didático próprio)	1. Interação oral com alunos em aula 2. Explicação oral de conteúdo em aula 3. Elaboração e uso de slides para apresentar conteúdo 4. Elaboração e uso de apostila (material didático próprio)

Fonte: Autora e orientadora.

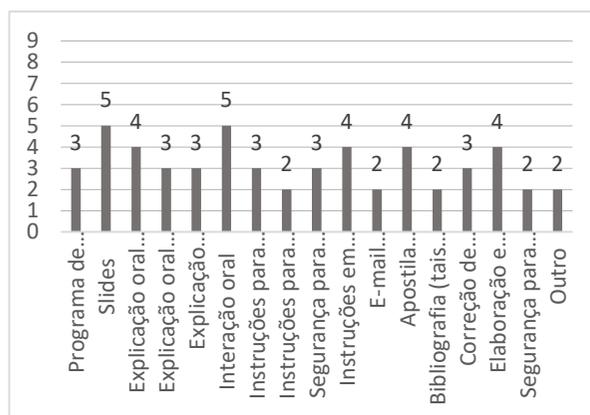
Na Figura 9, apresentamos os dados de cada um dos seis setores onde o interesse pelo EMI foi maior, quais sejam: 100% – CEFD e campus de Palmeira das Missões), 88,88% – CCR, 80% – CT, e 75% – CT e campus de Frederico Westphalen. Na Figura 9, se destaca a demanda por inglês para “Interação oral” em sala de aula nos setores abrangidos, mas também podemos perceber que os docentes indicam uma variedade de necessidades.

Figura 9 – Demandas por letramentos acadêmicos dos seis setores com maior interesse pelo EMI

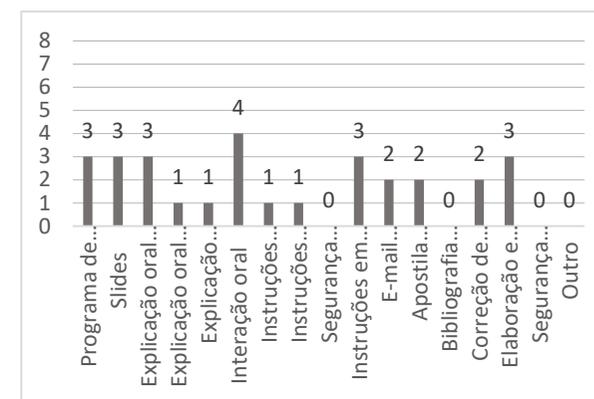
(a) **CEFD**



(b) **PM**



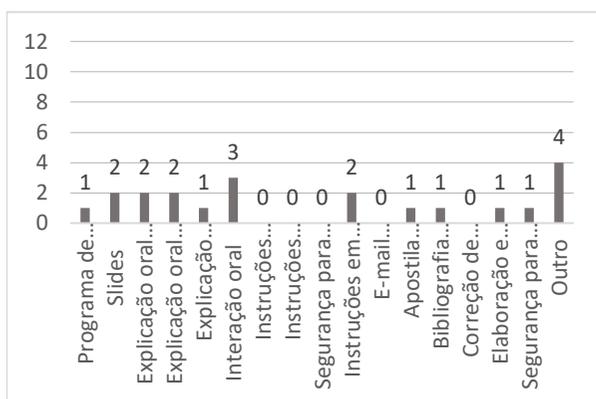
(c) **CCR**



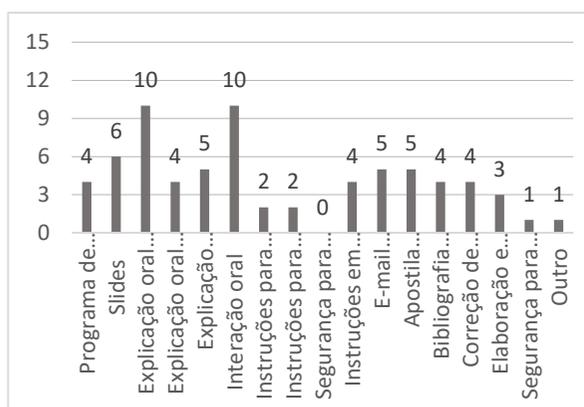
Fonte: Autora.

Figura 9 – Demandas por letramentos acadêmicos dos seis setores com maior interesse pelo EMI

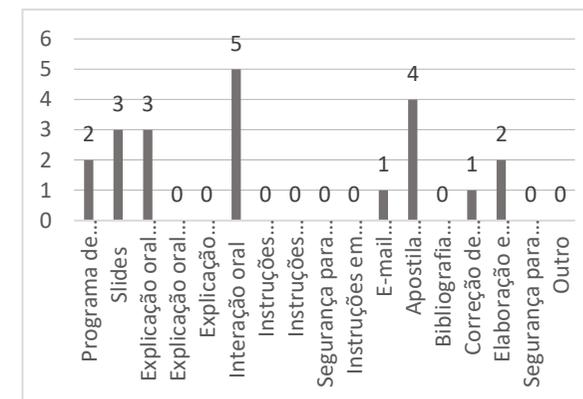
(d) CT



(e) CCNE



(f) FW



Fonte: Autora.

Entre todos os respondentes, os docentes do CCNE (Figura 9e) indicaram a maior demanda por letramentos acadêmicos orais, e também foi o centro com maior interesse em práticas de escrita. O CCNE, juntamente com o CCS e o campus de Palmeira das Missões, teve o número mais diversificado de demandas, o que pode estar relacionado ao seu número de cursos. Um docente também usou o campo “Outro” para sugerir a “Elaboração de material relativo ao ingresso e/ou matrícula”. Foi um dos três centros que mais indicou preocupação com elaboração, aplicação e correção de avaliações. Os resultados apontam para o interesse dos docentes do CCNE na “elaboração de *e-mail* instrucional para alunos”, que os outros centros não demonstram com a mesma frequência.

Os resultados do CEFD (Figura 9a) apontam para o interesse nos letramentos acadêmicos orais, com foco na interação oral com os alunos. Os respondentes, no campus de Palmeira das Missões, indicaram interesse tanto em letramentos acadêmicos orais quanto escritos (Figura 9b). Assim como no CCNE a variedade nas respostas pode estar ligada ao fato dos cursos nessa unidade serem diferentes: Administração, Ciências Econômicas, Nutrição, Zootecnia, Ciências Biológicas e Enfermagem. Juntamente com o CCSH os docentes dessa unidade também demonstram preocupação com as avaliações das disciplinas em EMI.

Já no campus e Frederico Westphalen (Figura 9f), o interesse dos docentes está nas práticas orais, principalmente nas interações com os alunos. O mesmo acontece dentre os respondentes de Cachoeira do Sul (Tabela 7), onde também se nota uma grande variedade de respostas por que um professor marcou todas as opções possíveis. Os professores em Frederico Westphalen também indicam a necessidade de auxílio no desenvolvimento de material didático próprio.

Assim como os outros centros, o destaque no CCR é a demanda por letramentos acadêmicos orais (Figura 9c). Além disso, os docentes desse centro demonstram, mesmo que com pouca frequência em relação ao seu número de respondentes, interesse na escrita, por meio da elaboração de slides, e-mails, apostilas e avaliações e também da explicação escrita no quadro.

Os resultados do CT foram diferentes dos outros centros e unidades de ensino, considerando que foi um dos centros com mais respondentes com interesse no EMI e os professores escolheram menos variedade de respostas (Figura 9d). A opção mais frequente “Outro”, usada quando o respondente gostaria de escrever sua resposta, foi

marcada por quatro pessoas sendo que uma delas não escreveu nada e as outras três relataram que não precisam de auxílio para iniciar a adoção do EMI. Esse pouco interesse no auxílio em letramentos acadêmicos em inglês por parte dos professores do CT pode estar ligado ao fato de que oito dos 12 respondentes, além de ter contato com instituições no exterior (por intercâmbio ou parcerias), se auto avaliaram no mínimo com o nível avançado nas quatro habilidades em inglês, e, portanto, não precisariam de ajuda.

Dentre os demais setores, os dados mostram pequenas diferenças (Tabela 7). Apesar de ser um centro com grande diversidade de respostas, juntamente com o CCNE e o campus de Palmeira das Missões, os resultados do CCS não apontam para uma grande importância de outras práticas além das orais. Os dados apontam para o foco dos docentes no desenvolvimento de suas aulas, pelas suas escolhas de respostas relacionadas à elaboração e uso de *slides*, explicações orais e escritas, instruções de tarefas e interações com os alunos, que são todas práticas desenvolvidas dentro da sala de aula. O docente que marcou “Outro” não escreveu sua resposta.

No CAL, os resultados (Tabela 7) apontam para o interesse dos docentes em desenvolver e usar material didático próprio, mesmo que não por parte de todos. Os docentes também indicam com relativa frequência letramentos acadêmicos orais e não têm interesse em práticas de laboratório/saídas de campo, pelo menos não relativas à segurança e realização de tarefas, isso pode estar relacionado ao pequeno número de disciplinas envolvendo essas atividades.

OS docentes do CCSH, não têm interesse em letramentos acadêmicos envolvidos em contexto de laboratórios e saídas de campo, provavelmente pelo mesmo motivo do CAL (Figura 9). Além do CCNE, foi o único centro em que os professores demonstraram interesse tanto no desenvolvimento de materiais didáticos de autoria própria quanto em usar livros, capítulos e artigos de outros autores. Os professores também demonstraram preocupação com a avaliações das disciplinas. Um docente também indicou na resposta escrita o uso de material didático em inglês já pronto.

Os resultados do CE (Tabela 7) também salientam interesse nos letramentos acadêmicos orais e na elaboração e uso de slides

Em vistas dos resultados obtidos, resumimos as demandas por letramentos acadêmicos de sala de aula em contexto de EMI nos seguintes itens:

- em todos os centros e unidades de ensino, os resultados apontam para o interesse dos docentes em letramentos acadêmicos orais;
- o maior foco dos docentes (58% dos respondentes) está na interação com os alunos;
- o CCNE, o CCS e o campus de Palmeira das Missões tiveram muita variedade nas respostas, provavelmente devido às diferenças entre os cursos e, portanto, diferentes demandas dos professores;
- os respondentes do CAL, CCSH, CEFD e campus de Frederico Westphalen não têm interesse nenhum em letramentos acadêmicos envolvidos em situações de laboratório e saídas de campo;
- a elaboração e uso de material didático próprio é uma demanda do CAL, do CCNE, do CCSH, e dos campi de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões;
- considerando o número de respondentes, os professores do CT não fazem muitas demandas por auxílio com letramentos acadêmicos em disciplinas com EMI.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da aplicação do questionário indicaram que, mesmo que em diferentes medidas, docentes em todos os centros de ensino e campi da UFSM têm interesse no EMI. Assim como reportado por Jensen e Thøgersen (2011) na Dinamarca, os docentes da UFSM têm preocupações com a adoção do EMI, porém seu foco não está em questões de identidade/língua nacional, está no acesso dos alunos a universidade que é pública e, portanto, para todos. As respostas desses professores apontam que os alunos que são provenientes de escolas públicas têm baixa proficiência em língua inglesa, e portanto não teriam as mesmas chances de acesso à universidade. Entretanto, também se faz necessário contrastar essas preocupações e julgamentos dos docentes em relação a baixa proficiência dos alunos com a realidade e interesses do corpo docente da UFSM que, de acordo com Rodrigues (2019), demonstram interesse em disciplinas com EM. Outra preocupação dos docentes com interesse no EMI é a participação dos alunos, sendo que eles escolheram, e algumas vezes escreveram, respostas com demandas para tornar suas aulas mais interativas, buscando adaptar suas práticas para melhor atender os alunos.

Os próximos passos da pesquisa e do projeto incluiriam sanar algumas questões que foram problemáticas no decorrer deste trabalho, como tentar coletar uma imagem mais abrangente do corpo docente, envolvendo mais docentes no estudo por meio de maior divulgação da pesquisa e maior tempo de aplicação do questionário. Também precisaremos adaptar o questionário para identificar a área ou departamento específico do docente, considerando que em alguns centros (CCNE e CAL, por exemplo) e nos outros campi da UFSM, as diferenças disciplinares devido à variedade de cursos é grande e acabou não sendo levada em conta neste trabalho, que só perguntava o centro/campi/unidade do professor.

Simultaneamente, os dados já gerados deverão ser imediatamente divulgados para os participantes, mas principalmente para os setores de gestão da UFSM, para que ações sobre e/ou de EMI sejam implementadas a curto prazo. Os resultados também apontam claramente para a inadiável elaboração de uma política linguística institucional para o uso do EMI na UFSM.

A urgência nessas ações pode ser percebida a partir da disponibilidade dos docentes em resposta à pergunta “34. Você tem interesse em continuar a participar dessa pesquisa e futuramente receber capacitação para ministrar disciplina em inglês

(EMI)?” e no entusiasmo que muitos manifestaram nos comentários em resposta a questão “35. Deixe aqui seus comentários, críticas e/ou elogios em relação a este questionário.” (Quadro 15).

Quadro 15 – Comentários dos participantes para o questionário e/ou a pesquisa.

(continua)

“**Parabéns pela iniciativa.** Comentava há alguns dias com um colega que **seria interessante termos cadeiras obrigatórias de língua inglesa na Universidade**, de forma que, ao formar (após cinco anos, em média) o egresso saísse para o mercado de trabalho com este diferencial.”

“**A institucionalização do uso do EMI é de fundamental importância** para a verdadeira internacionalização da UFSM.”

“Parabéns pelo questionário! Entendo que **no primeiro semestre letivo de 2020 já precisamos intensificar o EMI. Tem alguma pessoa que eu possa conversar para saber se realizo ou não EMI?** Fiquei curioso em avaliar minhas aulas em relação a metodologia e se caso pelo menos em parte em faço, como posso intensificar a utilização da metodologia. **Coloco-me à disposição do grupo que coordena o projeto EMI para saber mais e na medida do possível utilizar nas minhas aulas.**”

“**Necessário, urgente, ótima ideia**”

“Excelente pesquisa e certamente **um passo de extrema importância na internacionalização da UFSM. Sentiria-me muito confortável em utilizar o material didático em inglês e interagir com os alunos nesse idioma, inclusive em provas e trabalhos.**”

“... **Ficaria muito feliz em poder me capacitar para trazer isto para a sala de aula. Desejo que o projeto tenha vida longa na UFSM. Parabéns!**”

“**Ação importante**, até para termos ideia do que é o EMI”

“Acredito que esta **pesquisa é muito relevante.** Entretanto, é necessário que **as lideranças da universidade tenham vontade e iniciativa para que estas e outras práticas sejam implementadas.** Em diversas oportunidades já houve a manifestação de docentes sobre o uso da língua inglesa na sala de aula. Entretanto, os órgãos superiores da instituição não parecem dar a devida importância ao assunto. Nem mesmo as dissertações de mestrado e doutorado podem ser escritas em inglês! ...”

“**Parabéns pela pesquisa! É muito importante adotarmos essa prática** para atrair alunos internacionais e ajudar nossos alunos a desenvolver o inglês.”

Quadro 15 – Comentários dos participantes para o questionário e/ou a pesquisa.

(conclusão)

<p>“Parabéns à iniciativa! Ação muito importante para o crescimento da instituição.”</p>
<p>“Tem que ser institucionalizado e obrigatório. Não é um complemento, é uma necessidade para a área de Engenharia, ao menos.”</p>
<p>“Ótima iniciativa, esta pesquisa. Não tinha conhecimento do EMI.”</p>
<p>“Acho importantíssimo o interesse da universidade em consultar os professores sobre esta possibilidade. Eu gostaria muito de ministrar disciplinas em inglês, mas nossos alunos (os brasileiros) não estão preparados para tal.”</p>
<p>“Eu tinha contato diário com inglês antes de me tornar docente e sinto muita falta da prática. Além disso, vejo pouco interesse dos alunos frente a esse conhecimento tão importante no mercado de trabalho de hoje. Recentemente tive contato com uma Universidade Uruguaia a respeito do curso de Engenharia Logística em que o inglês é parte da grade curricular de graduação em todos os semestres do curso. Inclusive, o trabalho de diplomação em engenharia deve ser entregue em inglês. Um diferencial enorme em comparação com nossos engenheiros. Atualmente, vejo que o inglês não é cobrado ou incentivado. Inclusive, já fui recomendada a não sugerir muitas literaturas em inglês, pois os alunos não entendem. Acredito que, se fosse possível e regulamentada, a prática do inglês deveria fazer parte das grades curriculares dos cursos. Parabéns pela iniciativa de levantar este assunto! Contem comigo!”</p>
<p>“Comemoro essa excelente, embora tardia, iniciativa de implantar o inglês na UFSM. Entretanto, há enormes deficiências, por parte tanto de docentes quanto de discentes, no conhecimento gramatical e sintático de nossa própria língua portuguesa, o que compromete o aprendizado de qualquer outro idioma. Portanto, um método linguisticamente interessante é estabelecer um paralelismo entre inglês e português, de modo que se perceba e aprenda como certas construções frasais mudam, se equivalem ou se tornam mesmo impossíveis num e noutro idioma.”</p>

Fonte: Autora e orientadora.

Como apontam alguns fragmentos do Quadro 15 e conforme apontado nos resultados, uma das grandes preocupações para o uso do EMI na UFSM – que provavelmente é extensível à grande maioria das universidades públicas brasileiras – é a baixa proficiência em inglês dos discentes. Para minimizar esse desafio, é importante que os discentes também mostrem entusiasmo pelo EMI. Felizmente, isso

foi verificado em outra pesquisa desenvolvida dentro do projeto (RODRIGUES, 2019), em que 686 alunos da UFSM responderam a um questionário e 593 (86,4%) indicaram ter interesse em fazer uma disciplina em EMI no seu curso. Assim como em outras universidades dentro e fora do país, a implementação do EMI dependerá desse entusiasmo de professores e alunos e do apoio institucional para enfrentar os desafios que esse processo demandará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O programa inglês sem fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, v. 1, p. 19-46.
- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; MONTENEGRO, A. R. A. Perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, v. 1, p. 47-76.
- AIREY, J. Can you teach it in English? Aspects of the language choice debate in Swedish higher education. In: WILKINSON, R. (Ed.). **Integrating content and language: meeting the challenge of a multilingual higher education**. Maastricht: Maastricht University Press, 2004, p. 97-108.
- AIREY, J.; LAURIDSEN, K. M.; RÄSÄNEN, A.; SALÖ, L.; SCHWACH, V. The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals? **Higher Education**, v. 73, n. 4, p. 561–576, 2015.
- BARTON, E. Linguistic discourse analysis: How the language in text works. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Ed.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 57-82.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. **Echoes: further reflections on language and literature**. Florianópolis: EdUFSC, 2016, p. 65-82.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Eds.). **The European higher education area: between critical reflections and future policies**. Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Open, 2015. p. 59-72.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Inglês sem Fronteira. **Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 29/2017. [Chamada pública para credenciamento de universidades federais para atuação como núcleo de línguas (NucLi-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)]. **Diário Oficial da União**: seção 3: Secretaria da Educação Superior, Brasília, DF, n. 73, p. 35, 13 abr. 2017. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação; Ministério ciência, tecnologia, inovações e comunicações. **Ciência sem fronteiras**. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home>. Acesso em: 07 abr. 2018.
- BRASIL. **Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras**. Geral. Panorama Geral da Implementação das Bolsas do Programa. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 06 de jun. de 2019.

- COFFIN, C.; DONOHUE, J. Academic Literacies and systemic functional linguistics: how do they relate? **Journal of English for Academic Purposes**, v. 11, n. 1, p. 64-75, 2012.
- COSTA, F.; COLEMAN, J. A. A survey of english-medium instruction in Italian higher education. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 16, n. 1, p. 3-19, 2013.
- DAFOUZ, E.; CAMACHO-MIÑANO, M. M. Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: the case of accounting. **English for Specific Purposes**, v.44, p. 57-67, 2016.
- DAFOUZ, E.; CAMACHO, M.; URQUIA, E. 'Surely they can't do as well': a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. **Language and Education**, v. 28, n. 3, p. 223-236, 2013.
- DEARDEN, J. **English as medium of instruction: a growing global phenomenon**. British Council, 2015. Disponível em: <www.teachingenglish.org.uk/article/english-a-medium-instruction--a-growing-global-phenomenon>. Acesso em: 05 de jun. 2019.
- DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003.
- DUARTE, T. V.; PRETTO, A. M.; HENDGES, G. R. **O papel do inglês no desafio de internacionalização da Universidade Federal de Santa Maria: uma análise do plano de desenvolvimento institucional 2016-2026**. ENPISF, Uberlândia, 2018. Apresentação.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In WITTROCKK, M. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. 3 ed. New York: MacMillan, p. 119-161, 1986.
- HAMP-LYONS, L. English for academic purposes. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 126-130.
- HENDGES, G. R. **Inglês como meio de instrução na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização**. Santa Maria: UFSM. 2019 (Registro GAP nº 051325)
- HENDGES, G. R. **Análise crítica da multimodalidade: ciência da linguagem para os multiletramentos**. Santa Maria: UFSM. 2017 (Registro GAP nº 046194)
- HYLAND, K. **English for academic purposes: an advanced resource book**. New York: Routledge, 2006.
- JENSEN, C.; THØGERSEN, J. Danish University lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. **Ibérica**, n. 22, p. 13-34, 2011.
- JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.
- KIM, T. Internationalisation of higher education in South Korea: Reality, rhetoric, and disparity in academic culture and identities. **Australian Journal of Education**, v.49, n.1, p. 89-103, 2005.
- KIM, T. Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. **Higher Education**, v. 73, n. 6, p. 981-997, 2017.
- KNIGHT, J. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher Education**, n.33, p. 2-3, 2003.

- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, n.1, p. 5-31, 2004.
- KNIGHT, J. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008
- LEA, M.R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-173, 1998.
- LEA, M.R.; STREET, B.V. The "Academic literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.87, p. 1-25, 2018.
- LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": closing the gap between text and context in academic writing research. **Written Communication**, v. 25, p. 353-388, 2008.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.
- MACARO, E.; CURLE, S.; PUN, J.; JIANGSHAN, A.; DEARDEN, J. A systematic review of English medium instruction in higher education. **Language Teaching**, n. 51, v. 1, p. 36-76, 2018.
- MASON, J. **Qualitative Researching**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2002.
- MERINO, J. A.; LASAGABASTER, D. The effect of content and language integrated learning programmes' intensity on English proficiency: a longitudinal study. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 28, n. 1, p. 18-30, 2011.
- MOTTA-ROTH, D. A dinâmica de produção de conhecimento: teorias e dados, pesquisador e pesquisados. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 165-184, 2003.
- MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade**. 01 ed. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2006. p. 191-201.
- MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Revista Notas de Pesquisa**, v. 1, p. 12-25, 2011.
- MOTTA-ROTH, D.. Academic literacies in the south: writing practices in a Brazilian university. In: THAISS, C.; BRÄUER, G.; CARLINO, P.; GANOBCSIK-WILLIAMS, L.; SINHA, A. (Org.). **Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places**. Fort Collins, Colorado, EUA: The WAC Clearinghouse, Colorado State University,, 2012, v. 1, p. 105-116.
- MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, p. 1-10, 2015.
- MOTTA-ROTH, D. ; PRETTO, A. M. ; SCHERER, A. S. ; SCHMIDT, A. P. C. ; SELBACH, H. V. . Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. **LETRAS (UFSM)**, v. 26, p. 111-134, 2016.
- NAVARRO, F. Introducción: didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad disciplinares. In: NAVARRO, F.; MARI, L. A. **Manual de lectura, escritura y oralidad em economía y administración**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, p. 11-22, 2018.

- NYIKA, A. Mother tongue as the medium of instruction at developing country universities in a global context. **South African Journal of Science**, v. 111, n.1/2, p. 1-5, 2014.
- PRETTO, A. M.; MOTTA-ROTH, D. Investigando etnografia em pesquisas sobre letramentos acadêmicos. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, v. 19, n. 2, p. 303-306, 2018.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.
- RIAZI, A. M. **The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics**: Quantitative, qualitative, and mixed-methods research. New York: Routledge, 2016.
- RODRIGUES, G. S. English as a Medium of Instruction at UFSM: a cartographic study. 2019. 71 f. Trabalho de Final de Graduação (Licenciatura em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; BARBOSA, M. V.; MARAES FILHO, W. B. IsF e internacionalização: da teoria à prática. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, v. 1, p. 77-100.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em 20 ago. 2019.
- SMIT, U.; DAFOUZ, E. Integrating content and language in higher education: an introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. **AILA Review**, v. 25, p. 1-12, 2012.
- SORUÇ, A.; CAROL GRIFFITHS, C. English as a medium of instruction: students' strategies. **ELT Journal**, v. 72, n. 1, p. 38-48, 2018.
- SULIMAN, W. A.; TADROS, A. Nursing students coping with english as a foreign language médium os instruction. **Nurse Education Today**, v. 31, n. 4, p. 402-407, 2011.
- SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students**: essential tasks and skills. Michigan: The University of Michigan Press, 1994.
- SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students**: essential tasks and skills. 2. Ed. Michigan: The University of Michigan Press, 2004.
- SWALES, J. M. English as *Tyrannosaurus rex*. **World Englishes**, v. 16, n. 3, p. 373-382, 1997.
- SWALES, J. M. The futures of EAP genre studies: a personal viewpoint. **Journal of English for Academic Purposes**, n. 38, p. 75-82, 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de desenvolvimento Institucional 2016-2026**. UFSM: Santa Maria, 2016. Disponível em: <<http://pdi.ufsm.br/images/DocPDI/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>>. Acesso em: 02 mai 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução No 018/2018** publicada em 24 de agosto, 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/wp->

- content/uploads/2018/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-018-2018-UFSM.pdf>.
Acesso em: 20 mai 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em números.** Internacionalização. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=901>. Acesso em: 24 mai. 2019a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em números.** Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 24 mai. 2019b
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em números.** Gestão de Pessoas. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html;jsessionid=1f4ce7ed4c2b9a5c59701ce8c667>>. Acesso em: 27 de mai, 2019c.
- WILKINSON, R. English-medium instruction at a Dutch University: challenges and pitfalls. In Doiz, A.; Lasagabaster, D.; Sierra, J. (Eds.), **English-medium instruction at universities**. Bristol: Multilingual Matters, 2013, p. 3-26.
- WINGATE, U.; TRIBBLE, C. The best of both worlds? towards an English for academic purposes/academic literacies writing pedagogy. **Studies in Higher Education**, v.37, n. 4, p. 481-495, 2012.