

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

Gabriel Salinet Rodrigues

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O INGLÊS
COMO MEIO DE INSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CARACTERÍSTICAS, ALINHAMENTOS E ADAPTAÇÃO NA
PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

Santa Maria, RS
2023

Gabriel Salinet Rodrigues

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O INGLÊS COMO MEIO
DE INSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CARACTERÍSTICAS, ALINHAMENTOS E ADAPTAÇÃO NA PERSPECTIVA
DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graciela Rabuske Hendges

Santa Maria, RS
2023

Rodrigues, Gabriel Salinet

Programas de formação docente para o inglês como meio de instrução na educação superior: características, alinhamentos e adaptação na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos / Gabriel Salinet Rodrigues.- 2023.

130 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, 2023

1. Inglês como Meio de Instrução 2. Letramentos Acadêmicos 3. Formação Docente 4. Educação Superior I. Hendges, Graciela Rabuske II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, GABRIEL SALINET RODRIGUES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Gabriel Salinet Rodrigues

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O INGLÊS COMO MEIO
DE INSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CARACTERÍSTICAS, ALINHAMENTOS E ADAPTAÇÃO NA PERSPECTIVA
DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

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

Aprovado em 13 de fevereiro de 2023.

**Graciela Rabuske Hendges, Dra (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

**Luciane Sturm, Dra (UPF)
(por videoconferência)**

Roséli Gonçalves do Nascimento, Dra (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

NUP: 23081.019970/2023-26

Prioridade: Normal

Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação
134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
1	Ata de defesa de dissertação/tese (134.332)	Ata de Defesa.pdf

Assinaturas

16/02/2023 18:01:11

GRACIELA RABUSKE HENDGES (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS - DLTE

16/02/2023 19:15:13

LUCIANE STURM (Pessoa Física)
Usuário Externo (527.***.***.**))

17/02/2023 08:45:32

ROSELI GONCALVES DO NASCIMENTO (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS - DLTE

Código Verificador: 2388169

Código CRC: 1ea3124f

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>



AGRADECIMENTOS

É realmente muito difícil resumir em algumas palavras a gratidão e o apreço que tenho por cada uma das pessoas que fazem parte desta jornada até aqui. Na esperança de trazer todos e tratar com a devida atenção, seguem meus agradecimentos.

À minha mãe e ao meu pai, pela vida e pelo apoio para que eu pudesse estudar, sonhar em ingressar na Educação Superior e ir atrás dos meus sonhos mesmo longe de casa. Tenham certeza que valorizo que isso é fruto de toda luta, todo trabalho, todo sacrifício que tiveram e, acima de tudo, do amor que me deram. Em nome de vocês, estendo aos agradecimentos aos meus demais familiares, sobretudo aqueles cuja presença física já não é mais possível.

A Karina, Eliza, Ana e Erick, “*as usual*”, por se tornarem mais que amigo/as, mais que *friends*, mas parte da família, com quem tenho compartilhado momentos de muita alegria, e obviamente perrengues, uns aqui e outros bem longe. Espero seguir aprendendo e compartilhando muitos momentos com vocês, mesmo que seja pra resgatar uma pipoqueira *fake*.

A Gabriele, Nathieli, Verônica, e, em especial, a Juliana, minha dupla de mestrado (“super gêmeos ativar!”), pela amizade e parceria de graduação/laboratório/mestrado. Com certeza nossas conversas aleatórias, cafés no lab, curadoria de memes e auxílio coletivo via WhatsApp para identificar os tipos de processos em nossas análises fizeram essa caminhada muito mais leve, enriquecedora e significativa.

A minha orientadora, professora Graciela, pelos ensinamentos, encorajamentos e paciência ao longo desse processo de formação como docente e pesquisador. Obrigado por mais dois anos de orientação com muitas leituras atentas, direcionamento para um trabalho sério e fundamentado e compreensão das minhas dificuldades.

As professoras do LabLeR, Roséli, Luciane, Patrícia e Daiane, pela convivência, atenção e aprendizados desde a graduação.

As professoras das bancas de qualificação e de defesa, pelo tempo, leitura minuciosa e contribuições.

Aos meus amigos de longa data, Carolina, Vinícius e Gabriele, pela amizade duradoura e pela compreensão da minha ausência física, que não abala o carinho que tenho por vocês.

Aos “amiguinhos” recentes, mas não menos queridos (“não só, mas também”), Marcelo, Érika, Bruna, Enyana, Daniel e Larissa, pelos encontros incríveis e pelos momentos de muito trabalho e discussão científico-acadêmica.

A UFSM (compreendendo o Curso de Letras e o Programa de Pós-Graduação em Letras) pelo espaço de ensino, pesquisa e extensão público, gratuito e de qualidade, voltados a formação integral de profissionais e cidadãos.

RESUMO

Programas de formação docente para o inglês como meio de instrução na educação superior: características, alinhamentos e adaptação na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos

AUTOR: Gabriel Salinet Rodrigues
ORIENTADORA: Graciela Rabuske Hendges

O crescente processo de internacionalização da educação pode ser visto sob diferentes pontos de vista. Um desses pontos de vista é a Internacionalização em Casa (BEELEN; JONES, 2015), focalizada nos aspectos de integração de elementos multiculturais e multilíngues em ambientes universitários domésticos. Como ferramenta para a promoção desse tipo de internacionalização, o Inglês como Meio de Instrução (EMI) também tem sido considerado um fenômeno de rápido crescimento (DEARDEN, 2015), principalmente na Educação Superior e, pelo menos a partir de 2014 (MARTINEZ, 2016), no Brasil. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi identificada como um espaço fértil para essa prática (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018) com uma alta taxa de interesse das comunidades docente e discente (HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020). Contudo, esses mesmos levantamentos apontam que existe uma lacuna na formação de docentes para atuar no EMI. Com vistas à essa lacuna, este trabalho propõe analisar exemplares de *syllabus* de cursos para formação docente em EMI na Educação Superior com foco em: 1) papel da língua inglesa, 2) abordagem de aspectos pedagógicos e 3) possibilidades de adaptação para o contexto local da UFSM. Teórica e metodologicamente, a análise foi norteadas pelos Letramentos Acadêmicos (LILLIS, 1997; LEA, 1998; STREET, 2010), enquanto um arcabouço crítico que fornece reflexões para a análise de questões de produção de significado, ensino e aprendizagem, considerando questões de autoria, poder e institucionalidade. O *corpus* foi composto por três *syllabi* de formação docente para o EMI disponíveis online. Esses exemplares foram inicialmente descritos com base as dimensões ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016;2020) a fim de delinear traços iniciais das concepções de EMI e papel da língua inglesa. Com base em elementos ricos em significação (BARTON, 2004), indícios de proximidade com cada um dos três modelos de letramento foram identificados e classificados por meio de leituras recursivas. Os letramentos previstos nos *syllabi* também foram comparados com as demandas de professores da UFSM relatadas nas pesquisas prévias. Os *syllabi* analisados parecem mais próximos de um modelo de socialização acadêmica, estágio anterior aos Letramentos Acadêmicos, tratando de algumas questões de linguagem a partir de funções, com menções a gêneros, mas sem um foco específico neles e sem adentrar em problematizações críticas sobre multiculturalidade, multilinguismo, identidades e relações de poder. Aspectos pedagógicos, como abordagem centrada no aluno e aulas interativas, são tratados superficialmente. Por fim, propomos uma complementação dos *syllabi* para atender demandas locais da UFSM.

Palavras-chave: Inglês como Meio de Instrução. Letramentos Acadêmicos. Formação Docente. Educação Superior.

ABSTRACT

Syllabus for Teacher Education in English as a Medium of Instruction in Higher Education: Characteristics, Alignments and Adaptation under the Perspective of Academic Literacies

AUTHOR: Gabriel Salinet Rodrigues
ADVISOR: Graciela Rabuske Hendges

The growing process of internationalization can be examined from different perspectives. One of these perspectives is Internationalization at Home (BEELEN; JONES, 2015), focused on aspects of integration of multicultural and multilingual features in domestic university environments. As an instrument for promoting this type of internationalization, English as a Medium of Instruction (EMI) has also been considered a phenomenon of rapid growth (DEARDEN, 2015), especially in Higher Education and, at noticeably after 2014 (MARTINEZ, 2016), in Brazil. The *Universidade Federal de Santa Maria* (UFSM) was identified as a fertile ground for this practice (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018) with significant interest rates from teacher and student communities (HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020). However, these same investigations signal an existing lacuna in the education of professor to work with EMI. Taking into account this gap, this work aims at analyzing samples of syllabus of teacher education courses in EMI in Higher Education focusing in 1) role of English, 2) attention to pedagogical aspects, and 3) possibilities of adaptation to the local UFSM context. Theoretically and methodologically, the analysis was guided by the Academic Literacies (LILLIS, 1997; LEA, 1998; STREET, 2010), as a critical framework that provides insights to the study of meaning making, teaching and learning, considering aspects of authorship, power, and institutionality. The corpus was composed by three syllabi of EMI teacher education available online. These samples were initially described based on the ROAD-MAPPING dimensions (DAFOUZ; SMIT, 2016;2020) to delineate initial traits of EMI concepts and the role of English. Based on rich feature analysis (BARTON, 2004), pieces of evidence of proximity to each of the three models of literacy were identified and classified through recursive reading. The literacies indicated in the syllabi were also compared to the demands UFSM professors reported in previous research. The analyzed syllabi seem to be closer to academic socialization model, treating some issues of language from the functions level, with mentions to genres, but with no specific focus at them and without developing critical problematization about multiculturalism, multilingualism, identities and power relations. Pedagogical aspects, as student-centered approach and interactive classroom, were regarded superficially. Finally, we propose a complementation of the syllabi to meet local UFSM demands.

Keywords: English as a Medium of Instruction. Academic Literacies. Teacher Education. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Princípios de uma abordagem para desenvolvimento de cursos baseados num modelo de LACs	23
Figura 2 - Possíveis limitações para uma abordagem de desenvolvimento de cursos baseada num modelo de LACs	24
Figura 3 - Excertos da introdução e dos objetivos de um curso baseado nos LACs	26
Figura 4 - Diagrama da estratificação de campos semânticos dos modelos de letramento acadêmico	28
Figura 5 - Exemplos de abordagens de ensino de conteúdo por língua adicional	45
Figura 6 - Continuo dos fenômenos de instrução com base no conteúdo	46
Figura 7 - Possibilidades de configurações de língua adicional como meio de instrução.....	48
Figura 8 - O quadro ROAD-MAPPING para pesquisa em EMEMUS	52
Figura 9 - Perguntas norteadoras para pesquisa em EMEMUS.....	53
Figura 10 - Apresentação do Corpus	81
Figura 11 - C#1Cour.....	82
Figura 12 - Análise ROAD-MAPPING de C#1Cour	83
Figura 13 - C#2Camb	85
Figura 14 - Análise ROAD-MAPPING de C#2Camb	85
Figura 15 - C#3Oxf.....	86
Figura 16 - Análise ROAD-MAPPING de C#3Oxf	87
Figura 17 - Atualização do diagrama da estratificação de campos semânticos indicativos dos modelos de letramento acadêmico	89
Figura 18 - Elementos ricos sobre letramentos em C#1Cour.....	93
Figura 19 – Elementos ricos sobre LACs em C#2Camb	96
Figura 20 - Elementos ricos sobre LACs em C#3Oxf.....	98
Figura 21 - Sistematização de características dos syllabi	99
Figura 22 - Demandas docentes para formação EMI na UFSM.....	101
Figura 23 - Proposta de syllabus para a UFSM.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Variação do interesse em EMI por Centro/Área.....	67
--	----

LISTA DE SIGLAS

B2	Alto intermediário, quarto de seis níveis de proficiência
C1	Avançado, quinto de seis níveis de proficiência
C2	Proficiente, sexto de seis níveis de proficiência
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EAP	English for Academic Purposes
EMEMUS	English-Medium Education in Multilingual Education Settings
EMI	English as a Medium of Instruction
ESP	English for Specific Purposes
HE	Habilidades de Estudo (modelo de letramento)
IaH	Internationalization at Home
LA	Linguística Aplicada
LABLER	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação
LAcS	Letramentos Acadêmicos (modelo de letramento)
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
ROAD-MAPPING	Quadro teórico do EMEMUS
SA	Socialização Acadêmica (modelo de letramento)
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

Capítulo 1	INTRODUÇÃO	14
Capítulo 2	REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1	LETRAMENTOS ACADÊMICOS (LACs)	19
2.2	INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA	28
2.3	STATUS DO INGLÊS: O 'E' DO/EM EMI	34
2.3.1	O Status do inglês no contexto brasileiro	40
2.4	O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO	43
2.4.1	Origem do EMI	43
2.4.2	Definição de EMI	44
2.4.3	Pesquisa em EMI: ROAD-MAPPING	51
2.4.4	EMI na experiência mundial	54
2.4.5	EMI no Brasil	63
2.4.6	Formações para o EMI	70
Capítulo 3	MÉTODO	79
3.1	UNIVERSO DE PESQUISA	79
3.2	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO CORPUS	80
3.3	DESCRIÇÃO DO CORPUS	81
3.3.1	C#1Cour: English for Teaching Purposes	82
3.3.2	C#2Camb: Certificate in EMI Skills	84
3.3.3	C#3Oxf: Europe - Oxford EMI Certificate for University Lecturers	86
3.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE	88
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	89
Capítulo 4	ANÁLISE DOS MODELOS DE LETRAMENTOS NOS SYLLABI	92
4.1	COMPARAÇÃO INICIAL COM A LITERATURA LOCAL	100
Capítulo 5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
5.1.	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	106
5.2.	ENCAMINHAMENTOS FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO 1 - C#1 Cour	120
	ANEXO 2 – C#2Camb	124
	ANEXO 3 – C#3Oxf	129

Capítulo 1 INTRODUÇÃO

Os movimentos mundiais e nacionais voltados à integração da Educação Superior interfronteiras deram origem ao conceito de internacionalização. Dentre as numerosas definições do termo, uma das mais abrangentes e citadas é de Knight (2004), situada na área da Educação, que descreve internacionalização como um processo amplo que integra dimensões globais, interculturais, internacionais da organização didática e administrativa – principalmente – na Educação Superior. De relevância e impacto transdisciplinar, o conceito de internacionalização tem se solidificado também nas discussões sobre educação e linguagem da Linguística Aplicada.

A Linguística Aplicada (doravante, LA) é uma área fértil, dinâmica e diversa quanto ao seu escopo e estabelece fortes vínculos com outras áreas do conhecimento. No cenário brasileiro, a inter-relação de temáticas locais e globais que evidenciam a aprendizagem, o ensino e o uso da linguagem tem tido papel cada vez mais central na agenda de grupos de pesquisa (TOMITCH; SILVEIRA, 2020). Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde o final da década de 1990, o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LabLeR) tem sido um desses espaços, onde uma das dimensões substanciais de pesquisa está voltada ao discurso acadêmico no campo da educação superior, com ênfase na língua inglesa.

Com a chegada da política de internacionalização, a língua inglesa, que já usufruía do *status* de língua franca da comunicação científica, conquista influência no meio acadêmico e passa a ser percebida também como a língua privilegiada para os processos de ensino e aprendizagem na universidade (COLEMAN, 2006 apud BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 73). Assim, não obstante seu papel controverso (SWALES, 1997), a língua inglesa é elencada nos discursos das políticas públicas como uma das ferramentas com potencial para promover a internacionalização. No Brasil, uma evidência desse papel destacado ao inglês foi a implementação do programa nacional “Inglês sem Fronteiras” em 2012, que mais tarde passou a se chamar “Idiomas sem Fronteiras”, embora mantivesse a ênfase nas ações de língua inglesa¹.

¹ A página do Programa mostra que foram ofertadas 337.317 vagas em curso de inglês ao longo de 2014 a 2018, em comparação a 6.240 de espanhol (2016-2018), ou 5.400 de francês (2016-

Partindo dessa pressuposta ênfase no inglês para a internacionalização, surge o conceito do Inglês como Meio de Instrução, ou *English as a Medium of Instruction* (doravante EMI), que é apresentado, de forma mais ampla, como uma prática de sala de aula que emprega a língua inglesa na mediação do ensino de conteúdos acadêmicos em locais onde esta não é língua materna da maioria da população (DEARDEN, 2015; MACARO *et al.*, 2018).

No contexto local da UFSM, a relação entre e internacionalização e EMI pode ser observada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o decênio 2016-2026 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016), onde a internacionalização consta como o desafio principal da instituição e a implementação do EMI figura entre as estratégias centrais para transpô-lo (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018). Antes da publicação do PDI, as comunidades discentes, docente e de técnicos administrativos puderam enviar colaborações para que o grupo de trabalho compreendesse as demandas que essas comunidades tinham. De acordo com Duarte; Pretto e Hendges (2018), foram frequentes no PDI as manifestações desses informantes discentes e docentes acerca de "inglês", "língua inglesa", "língua estrangeira" e "bilíngue". No documento final, "aulas em língua estrangeira" é elencado como uma palavra-chave no âmbito do desafio internacionalização. Esses indícios do PDI nos levaram a pressupor uma demanda de EMI que veio a ser aferida em Rodrigues (2019), Pretto (2020) e Hendges, Rodrigues e Pretto (2020).

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, o EMI é um nicho de pesquisa recente, mas em expansão acelerada (MACARO *et al.*, 2018). Entretanto, há particularmente pouca literatura sobre o uso do EMI no continente sul-americano (MACARO *et al.*, 2018), com indícios de que as primeiras práticas de EMI no Brasil datam de por volta do ano 2010 (MARTINEZ, 2016). Embora a pesquisa sobre EMI na América Latina avance lentamente, dados sobre o uso dessa "modalidade" no Brasil sugerem um crescimento acelerado (GIMENEZ *et al.*, 2018, GALLOWAY, 2020).

Como consequência do limitado número de pesquisas, ainda se sabe muito pouco sobre a eficácia do EMI como ferramenta para o processo de

2018), por exemplo (Idiomas sem Fronteiras, disponível em < <https://isf.mec.gov.br/historico-botoes/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/199-relatorio-nacional>>, acesso em 15 Jul., 2022.

internacionalização de universidades do Sul Global². De acordo com Dearden (2015) e Martinez (2016), a experiência global mostra que o EMI quando implementado em um modelo *top-down* – que privilegia as decisões dos gestores em detrimento das comunidades docente e discente – geralmente não configura casos de sucesso. Entretanto, quando o EMI é uma demanda da comunidade envolvida diretamente nas práticas de letramento acadêmico, ou seja, quando o EMI surge sob uma configuração *bottom-up*, o engajamento do público acadêmico muda completamente o cenário.

É nesse segundo modelo que se encontram as motivações que conduziram à presente pesquisa, cuja trajetória teve início durante minha graduação, no entrelaçamento entre minha atuação pedagógica no LabLeR (2016-2019), por meio do Projeto Línguas no Campus, com a experiência docente no Programa Idiomas sem Fronteiras (2018-2019), e com minha pesquisa para o Trabalho Final de Graduação (2018-2019), dentro do projeto “Inglês como meio de instrução na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização” (HENDGES, 2018). Mais especificamente, o interesse pela pesquisa sobre o EMI na UFSM surgiu como resposta à uma demanda da comunidade acadêmica, que, assim como no contexto acadêmico internacional, apontou a adoção do EMI como um dos mecanismos de internacionalização (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016), um interesse que foi reafirmado no levantamento realizado feito por nosso grupo ao longo de 2019 e 2020 (RODRIGUES, 2019; HENDGES, 2019; RIBEIRO; HENDGES, 2019a; RIBEIRO; HENDGES, 2019b; PRETTO, 2020; HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020).

Neste trabalho, estamos dando continuidade às pesquisas do grupo no sentido de aprofundá-las, fazendo um recorte sobre a formação do professor que usa EMI sob a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (doravante LACs) (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 1997; LILLIS; SCOTT, 2007), com inspiração metodológica na Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008). Essas duas perspectivas estão intimamente alinhadas pela robusta ênfase no

² Conceito que “ênfatiza relações de poder geopolíticas” (DADOS; CONNELL, 2012, p. 12), usado para além das classificações geográficas de Hemisfério Sul e Hemisfério Norte, referindo-se aos países em desenvolvimento (mais pobres) em ambos hemisférios e a “toda uma história de colonialismo, neo-imperialismo” (Ibid., p. 13).

componente contextual a partir de um viés crítico, seja na análise da linguagem quanto para o ensino da linguagem, no sentido de problematizar porque os textos são como são (MOTTA-ROTH, 2008; LILLIS; SCOTT, 2007). Dessa forma, para o desenvolvimento institucional da prática de EMI na UFSM, são necessárias investigações conduzidas dentro uma perspectiva teórico-metodológica que possibilite foco no contexto local, nas motivações, percepções, necessidades, práticas e identidades locais para a qualificação do ambiente acadêmico e da formação dos sujeitos envolvidos, alunos e professores universitários. Neste trabalho, daremos especial atenção aos professores enquanto sujeitos relativamente mais permanentes na comunidade acadêmica, atuando em diversas turmas ao longo de um período maior do que o de permanência média dos alunos. Parece haver um nicho de pesquisa fértil e que ainda carece de contribuições que analisem e/ou proponham alternativas para a formação em EMI de professores universitários, em especial os *pré-implantação*, mas também para quem já está usando EMI, conforme observado em estudos prévios do grupo (RODRIGUES, 2019; RIBEIRO, 2020). Essa lacuna é ainda mais evidente no contexto dos LACs enquanto nicho de pesquisa, primordialmente direcionada para o ensino e a aprendizagem da escrita na Educação Superior (LILLIS, 1997; LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007), e não para a problematização de discursos e convenções dominantes na (sala de) aula como um todo, com toda complexidade de gêneros discursivos mobilizados (escritos, mas principalmente orais) e atores envolvidos.

Simultaneamente, parece relevante investigar os tipos de formação de professores EMI já existentes, pois podem apontar fatores (motivações, percepções, necessidades, viés teórico-metodológico) já observados em outros contextos de formação de professores EMI, que talvez sejam compartilhados com o contexto local. Portanto, o presente estudo visa analisar programas (*syllabi*) de cursos de formação docente para o EMI na Educação Superior com foco em: 1) visões sobre o papel da língua inglesa, 2) aproximações da(s) abordagem(ns) pedagógica(s) com as perspectivas de gênero discursivo e LACs e 3) adaptação desses programas para o contexto local da UFSM. A análise tem como base um entrelace de conceitos e princípios da Análise Crítica de Gênero e dos LACs. Derivando desse propósito mais geral, este estudo busca:

- a) documentar características dos cursos de formação selecionados;

- b) examinar em que medida os programas preveem uma formação baseada numa perspectiva de gênero discursivo;
- c) examinar em que medida os programas preveem uma formação baseada numa perspectiva de LACs;
- d) relacionar os pontos de convergência das formações para o EMI com pesquisas prévias sobre necessidades e interesses linguísticos, culturais, estruturais e institucionais dos docentes da UFSM.
- e) sistematizar resultados para um *syllabus* de formação EMI para docentes da Educação Superior da UFSM em diálogo com investigações prévias no âmbito do grupo (HENDGES, 2018; RODRIGUES, 2019; PRETTO, 2020; HENDGES, RODRIGUES; PRETTO, 2020).

Cumprе salientar que os *syllabi* não necessariamente se alinham explicitamente ou prometem uma perspectiva de LACs, mas parte de um pressuposto do nosso grupo, o Núcleo de Estudos sobre Letramentos Acadêmicos (NELA), utilizar esse quadro teórico e estabelecer parâmetros metodológicos para investigar essas práticas sob tal lente. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para a elaboração e implementação de cursos de formação em EMI para docentes da UFSM, por meio de diretrizes que orientem o desenvolvimento de um programa local de formação docente para o EMI.

Capítulo 2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresento uma revisão de pesquisas em linguística aplicada e educação que tangem o EMI enquanto nicho de pesquisa.

2.1 LETRAMENTOS ACADÊMICOS (LACs)

O campo dos LACs surge em meio a um contexto educacional assentado num modelo de transmissão, fortemente regulado pela instituição e a partir de um anseio de que “*education should be dialogic in nature and should constitute a space for challenging and critically examining established fields of knowledge in the light of new ideas and approaches*”³ (LILLIS, 1997, p. 182). Lea e Street (1998) relatam que os estudos em LACs originaram dos novos estudos do letramento (*New Literacy Studies*) e se debruçam mais enfaticamente nas questões de aprendizagem dos estudantes.

Em Lillis (1997), compreendemos que os pressupostos dos LACs perpassam a investigação, o domínio e a problematização dos discursos e convenções dominantes na academia, o que envolve

*acknowledging that in order to make meaning, we draw on the discourses that have been made available to us in our socio-cultural experience. Through the wordings that we use, we invoke, consciously and unconsciously, certain discourses which shape both how we come to make meaning and how others may come to understand what we say*⁴ (LILLIS, 1997, p. 184-185).

Originalmente, os LACs tratam de questões de escrita em e a partir de um contexto anglófono. Dessa forma considerável atenção foi dada ao conceito a partir de estudos que tratam do ensino de escrita no contexto da sala de aula da Educação Superior. Lillis e Scott (2007) indicam que o conceito de LACs acaba sendo mobilizado a partir de um contínuo de ênfase, de uma visão como descritor de atividades de escrita e convenções acadêmicas associadas até uma visão de nível de competência ou aquisição de convenções de forma geral ou

³ “educação deveria ser dialógica por natureza e deveria constituir um espaço para desafiar e examinar criticamente campos de conhecimento estabelecidos à luz de novas ideias e abordagens” (tradução minha)

⁴ “reconhecer que de modo a construir sentido, nos baseamos em discursos que nos foram disponibilizados em nossa experiência sociocultural. Através dos fraseados que usamos, invocamos, consciente e inconscientemente, certos discursos que moldam tanto como nós construímos significado quanto como outros vão entender o que dizemos” (tradução minha)

específica a alguma disciplina. As autoras (LILLIS; SCOTT, 2007) ainda apontam que a concepção dos LACs como um campo de pesquisa crítico com embasamento teórico e ideológico específico ainda está(va) pouco consolidada. Esse quadro teórico nos parece profundamente pertinente ao contexto do EMI, pois propõe a reflexão acerca de questões de identidade, autoria e poder em contextos discursivos acadêmicos no que concerne ao engajamento em diferentes práticas sociais potencialmente excludentes. A investigação crítica das práticas de produção de significado, ensino e aprendizagem sob um viés crítico é forte na América Latina e

se inscribe en contextos educativos particularmente desiguales y excluyentes (CHIROLEU; MARQUINA, 2017), pero al mismo tiempo con una participación estatal, una perspectiva de educación como derecho y una tradición de movimientos sociales de protesta y emancipación que no es tan frecuente en otras latitudes⁵ (NAVARRO; CRISTÓVÃO; FURTOSO, 2021, p. 17).

Assim, a inclusão é uma bandeira recorrente nos LACs. O desconhecimento de convenções ocultas – *hidden conventions* em Lillis (1997) e *hidden features* em Street (2010) – são meios pelos quais pessoas acabam por serem excluídas de espaços de discussão privilegiados na academia. O ato de explicitar tais convenções não se reduz meramente a disponibilização de manuais de *como fazer*, que, apesar de ferramentas úteis, precisam ser acompanhados discussão individualizada que aborde o contexto específico dos estudantes, de modo a que as práticas discursivas privilegiadas sejam socializadas com grupos mais amplos (LILLIS, 1997). No contexto do EMI, potencialmente constituído por diversidades (linguística, cultural, social, disciplinar), percebemos os LACs como um viés imperativo porque exige não só o respeito, mas a celebração dessa diversidade como inerentes à abordagem pedagógica (HENDGES, RODRIGUES, RIBEIRO, 2022).

As convenções acadêmicas refletem ideologias normalizadas na vivência social e que acabam por serem representantes de interesses de grupos particulares, o que para além de regular os meios de produzir significados,

⁵ “se dá em contextos educacionais particularmente desiguais e excludentes (CHIROLEU; MARQUINA, 2017), mas que ao mesmo tempo com a participação estatal, uma perspectiva de educação como direito e uma tradição de movimentos sociais de protesto e emancipação que não é tão frequente em outros lugares” (tradução minha)

regulam o que dizer, como dizer e quem ser no ambiente acadêmico (LILLIS, 1997). Nesse sentido, os LACs não se limitam a ensinar meios de escrever, mas mais amplamente envolvem “*adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge*”⁶ (LEA; STREET, 1998, p. 158).

Os letramentos no contexto da Educação Superior têm sido agrupados em três grandes perspectivas ou modelos (habilidades de estudo ou *study skills*, socialização acadêmica ou *academic socialisation*, e letramentos acadêmicos ou *academic literacies*), que não se acomodam linearmente no tempo sendo um a sucessão/substituição completa do outro, mas atualizações que encapsulam o modelo *anterior* de forma mais compreensiva e contextualmente ampla até chegar ao terceiro modelo – os LACs – com uma compreensão de caráter mais abrangente sobre esses letramentos ante as práticas institucionais, relações de poder e identidades (LEA; STREET, 1998; 2006; STREET, 2010; BEZERRA, 2012; CRISTÓVÃO; VIEIRA, 2016).

O modelo das habilidades de estudo tomou letramento como um conjunto de habilidades individuais cuja aprendizagem é necessária e cujo conhecimento poderia ser transferido para outros contextos, numa visão de *reparar problemas* de aprendizagem e tendo como fontes a psicologia comportamental e programas de treinamento (LEA; STREET, 1998). Nessa perspectiva, escrita e letramento são compreendidas como habilidades individuais e puramente cognitivas (LEA; STREET, 2006; CRISTÓVÃO; VIEIRA, 2016) e a escrita, em particular, é vista como tendo caráter técnico e instrumental (STREET, 2010). Em termos de linguagem, as habilidades de estudo focam em aspectos mais formais da escrita e em estratos mais concretos, a partir dos quais o domínio da estrutura é concebido como meio de produzir diversos gêneros acadêmicos, sem que o professor se preocupe com particularidades disciplinares das diferentes áreas (BEZERRA, 2012).

Desenvolvida com base nas habilidades de estudo, a socialização acadêmica emerge com o intuito de professores e pesquisadores em introduzir os aprendizes à cultura da Educação Superior e busca embasamento na psicologia social, na antropologia e na educação construtivista (LEA; STREET,

⁶ “adaptar-se a novos modos de saber: novos modos de compreender, interpretar e organizar conhecimento” (tradução minha).

1998). Por essa abordagem, novos membros da academia são aculturados aos discursos e gêneros mobilizados nesse ambiente; contudo, há uma compreensão de que tais discursos e gêneros são relativamente estáveis nas diferentes áreas disciplinares (LEA; STREET, 2006). Em Street (2010), o autor considera que o alinhamento à socialização acadêmica evidencia uma concepção de escrita como um meio transparente de representação, o que ressoa a avaliação já apresentada em Lea e Street (1998, p. 159) de que, nessa perspectiva, *“the academy is a relatively homogeneous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution”* e que mais ainda *“institutional practices, including processes of change and the exercise of power, do not seem to be sufficiently theorised”*⁷.

Por fim, os LACs focam na formação de identidade e de sentido e vão além da socialização acadêmica no quesito de aprofundar o conhecimento de discurso e gêneros acadêmicos pela participação e produção no contexto de comunidades discursivas específicas (CRISTÓVÃO; VIEIRA, 2016). Os LACs são os mais próximos dos *New Literacy Studies* e compreendem os letramentos como práticas sociais enquanto atentam a aprendizagem e a escrita nos níveis de epistemologia e identidades (LEA; STREET, 1998). Nesse terceiro modelo, há maior preocupação com a produção de significados, poder, autoridade e identidade (LEA; STREET, 2006) ao mesmo tempo que abrange compreensões de escrita como constituída e contestada por discursos e poder (STREET, 2010).

Lillis e Scott (2007) refletem que o ambiente universitário em que estavam inseridas estava em expansão, com um crescente número de alunos – tanto nacionais quanto internacionais. Conforme as autoras, essa expansão foi vista por alguns profissionais da educação como acompanhada de uma queda nos padrões de uso de linguagem e de pouca atenção institucional aos aspectos de uso e aprendizagem de linguagem na Educação Superior (LILLIS; SCOTT, 2007). Todavia, *“whilst there are policy shifts towards expansion, and diversity is rhetorically celebrated in mission statements, diversity as a fundamental dimension to communicative practices is often viewed as problematic”*⁸ (LILLIS;

⁷ “práticas institucionais, incluindo processos de mudança e exercício de poder, não parecem estar suficientemente teorizadas” (tradução minha).

⁸ “enquanto há mudanças políticas em direção à expansão, e a diversidade é retoricamente celebrada in declarações de missões, diversidade como uma dimensão fundamental de práticas comunicativas é frequentemente vista como problemática” (tradução minha).

SCOTT, 2007, p. 8). É com respeito a esse tipo de cenário que os LACs acabam por reposicionar a ênfase do texto para a prática num modelo de letramento ideológico, que privilegia a natureza sociocultural das práticas de letramento e as relações de poder a elas associadas (LILLIS; SCOTT, 2007). Ainda Lillis e Scott (2007), a abordagem que os LACs propõem é transformativa pois identifica convenções de tradições de produção de conhecimento, desvendar como essas convenções restringem a produção de significados e explorando meios alternativos de produzir significados na academia, esta última também incluindo o multilinguismo como recurso para produção de significado.

Em específico, Lea (2004) trata das potencialidades dos LACs na orientação e no desenvolvimento de cursos baseados no modelo que propõe. Os princípios sistematizados por Lea estão dispostos na Figura 1.

Figura 1 - Princípios de uma abordagem para desenvolvimento de cursos baseados num modelo de LACs⁹

(continua)

-
- Takes account of students' present and previous literacy practices.
 - Acknowledges that texts do more than represent knowledge.
 - Recognizes the relationship between epistemology and the construction of knowledge through writing and reading practices, using both written and multimodal texts.
 - Recognizes the gaps between students' and tutors' expectations and understanding of the texts involved in learning.
 - Involves thinking about all texts of the course—written and multimodal—and not just assessed texts.
 - Attempts to create spaces for exploration of different meanings and understandings by all course participants.
 - Does not create a dichotomy between other literacies and academic literacies.
 - Recognizes and builds upon issues of identity and how these are implicated in the creation of texts.
-

⁹ “•Considera práticas de letramento prévias e presentes dos alunos.

•Reconhece que textos fazem mais do que representar conhecimento. • Reconhece a relação entre epistemologia e a construção de conhecimento através das práticas de escrita e leitura, usando tanto textos escritos quanto multimodais. • Reconhece as lacunas entre as expectativas e entendimento dos textos envolvidos na aprendizagem por parte de alunos e professores. • Envolve reflexão sobre todos os textos do curso – escritos e multimodais – e não apenas textos avaliados. •Tentativas de criar espaços para explorar diferentes significados e entendimentos por todos os participantes do curso. •Não criar dicotomia entre outros letramentos e letramentos acadêmicos. •Reconhece a constrói a partir de questões de identidade e como essas estão implicadas na criação de textos. •Reconhece as dimensões de poder de estruturas e procedimentos institucionais e os modos em que esses estão implicados na produção de texto. •Ao invés de tentar aculturar estudantes em uma disciplina, tentar ver alunos como participantes engajados nas práticas e textos que encontram durante o curso. • Ver o curso com mediado por diferentes participantes. Permitir espaços e abarcar isso tanto no conteúdo do curso quanto em sua formulação. •reconhece a natureza integrativa das relações entre letramento e tecnologias.” (tradução minha).

(conclusão)

-
- Acknowledges the power dimensions of institutional structures and procedures and the ways that these are implicated in text production.
 - Rather than trying to acculturate students into a discipline, attempts to see students as engaged participants in the practices and texts which they encounter during their study of the course.
 - Sees the course as mediated by different participants. Allows spaces for this and embeds this in both the course content and the course design.
 - Recognizes the integral nature of the relationship between literacies and technologies.
-

Fonte: Lea (2004, p. 744)

Nessa enumeração de princípios cabe destacar a saliência dada pela autora para as questões de identidade dos alunos e de linguagem como muito mais que uma ferramenta de representação transparente. A partir desse viés, o aluno é tratado como agente e (co-)autor das práticas de produção de sentido que permeiam as atividades em que se engaja ao longo da formação, não na forma de aculturação, mas de compreensão e participação das dimensões de poder que regulam as relações e a referida produção de sentido.

Na medida em que os LACs defendem que as convenções institucionais delimitam o campo de ação dos participantes de comunidades acadêmicas, Lea (2004) indica que tais convenções podem eventualmente restringir as potencialidades dos LACs (Figura 2).

Figura 2 - Possíveis limitações para uma abordagem de desenvolvimento de cursos baseada num modelo de LACs¹⁰

(continua)

-
- Recognition of institutional constraints on what is possible.
 - Is it enough to try to be explicit about texts? Can one ever be explicit enough?
 - Limitations of institutional assessment procedures.
-

¹⁰ “•Reconhecimento das restrições institucionais ao que é possível. •É suficiente tentar ser explícito sobre os textos? Alguém consegue ser explícito o suficiente? •Limitações dos procedimentos avaliativos institucionais. •Como é possível trabalhar dentro de limites institucionais como um profissional em contraste a um pesquisador, quando achados de pesquisa gerar críticas sobre o que pode não ser possível pedagogicamente? •Um criador de curso pode utilizar procedimentos de garantia de qualidade a sua vantagem, por exemplo com o emprego de desfechos de aprendizado? •É possível ir além do modelo de ‘socialização acadêmica’ no desenvolvimento de cursos? •Algumas áreas, disciplinas, campos de estudo prestam-se melhor para essa abordagem? •Como criadores estabelecem espaços pedagógicos para explorar todas as diferentes e contrastantes práticas textuais que estão envolvidas no ensino e aprendizagem?” (tradução minha).

-
- How is it possible to work within institutional constraints as a practitioner in contrast to a researcher, when research findings can critique in ways which might not be possible pedagogically?
 - Can course designers utilize quality assurance procedures to their advantage, for example in the use of learning outcomes?
 - Is it possible to go further than an 'academic socialization' model in course design?
 - Do some disciplines, subjects, fields of study, lend themselves better to this approach?
 - How do designers provide pedagogic spaces for exploration of all the different and contrasting textual practices that are involved in teaching and learning?
-

Fonte: Lea (2004, p. 745)

Desse modo, conforme Figura 2, o regramento institucional pode impactar no que um professor buscando aproximar-se dos LAcS pode fazer ou mudar em termos de avaliações, conteúdos e textos abordados, por exemplo. Podemos lembrar aqui dos próprios *syllabus* de disciplinas de nossas universidades, que contém, entre outros elementos, ementa, conteúdo programático e bibliografia básica e complementar e refletir sob a medida em que o corpo docente tem a liberdade de adaptar a disciplina oferecida a partir das demandas e necessidades de cada turma e aluno sem sofrer sanção de colegas, chefia imediata ou diretoria e dos próprios alunos. Além disso, no que se refere a ser exequível ir além da socialização acadêmica e respeitar o preceito dos LAcS de considerar as individualidades de cada campo disciplinar/comunidade, como esses campos percebem e/ou concordam em mobilizar esses preceitos nas suas práticas de aprendizagem e produção textual pode interferir na mobilização das potencialidades deste modelo.

Lea (2004) também evidencia alguns excertos de um curso desenvolvido e oferecido no intuito de pôr em prática conceitos dos LAcS. O curso oferecido na *Open University* era de pós-graduação e oferecido de forma ampla, para alunos de cursos diversos, sobre tecnologias de informação e comunicação. Esse curso foi desenvolvido de forma colaborativa por profissionais de Educação, Linguística Aplicada, Ciências Sociais/Estudos de Gênero e Educação de Adultos. Na Figura 3 temos acesso à introdução e aos objetivos do curso.

Figura 3 - Excertos da introdução e dos objetivos de um curso baseado nos LACs¹¹**Text A: Introduction to study**

You may or may not be new to postgraduate study, you may or may not be familiar with this particular field of study. You may already have experience of studying in other UK higher education institutions, or you may be more familiar with other contexts of higher education, maybe in your own country. Your own subject area may seem rather distant from educational technology. You may or may not have English as your first language. All these factors, and of course many others, will be implicated in your orientation to study, and the varied experiences that you bring to this course will be an asset—not just to you—but to others on the course. The course team has tried to build upon this diversity in our students, in order to make your learning experience as positive and productive as possible.

Text F: Using ‘aims’ and ‘learning outcomes’

- To introduce you to study at postgraduate level, which involves integrating different technologies for learning and teaching, including print, computer conference debates and the web. (Block 1 Aim)
- You will have used the conference debates to critically explore issues and arguments generated by both readings and web resources, and used these debates in the construction of your own knowledge and understanding. (Block 2 Learning Outcome)
- You will have actively engaged in a range of writing practices. (Block 2 Learning Outcome)
- You will have become increasingly practised in presenting your ideas in ways that reflect an awareness of diverse audiences and purposes. (Block 4 Learning Outcome)

Fonte: Lea (2004, *passim*)

Esses excertos compreendem algumas marcas que indicam o alinhamento ao modelo dos LACs. Por exemplo, na introdução, a primeira metade do texto é toda dedicada a diversidade de experiências que os alunos podem ter

¹¹ **“Texto A: Introdução ao estudo**

Você pode ou não ser novo na pós-graduação, pode ter ou não familiaridade com este campo de estudo específico. Você já pode ter tido a experiência de estudar em outras instituições de Educação Superior no Reino Unido, ou pode ser mais familiar com outros contextos de Educação Superior talvez em seu país. Sua área pode parecer distante da de tecnologia educacional. Você pode ou não ter o inglês como primeira língua. Todos esses fatores, e muitos outros obviamente, estarão implicados na sua orientação ao estudo, e as várias experiências que você traz serão um ativo – não só para você – mas para outros no curso. A equipe do curso tentou se basear na diversidade de nossos alunos para fazer sua experiência de aprendizagem o mais positiva e produtiva possível.

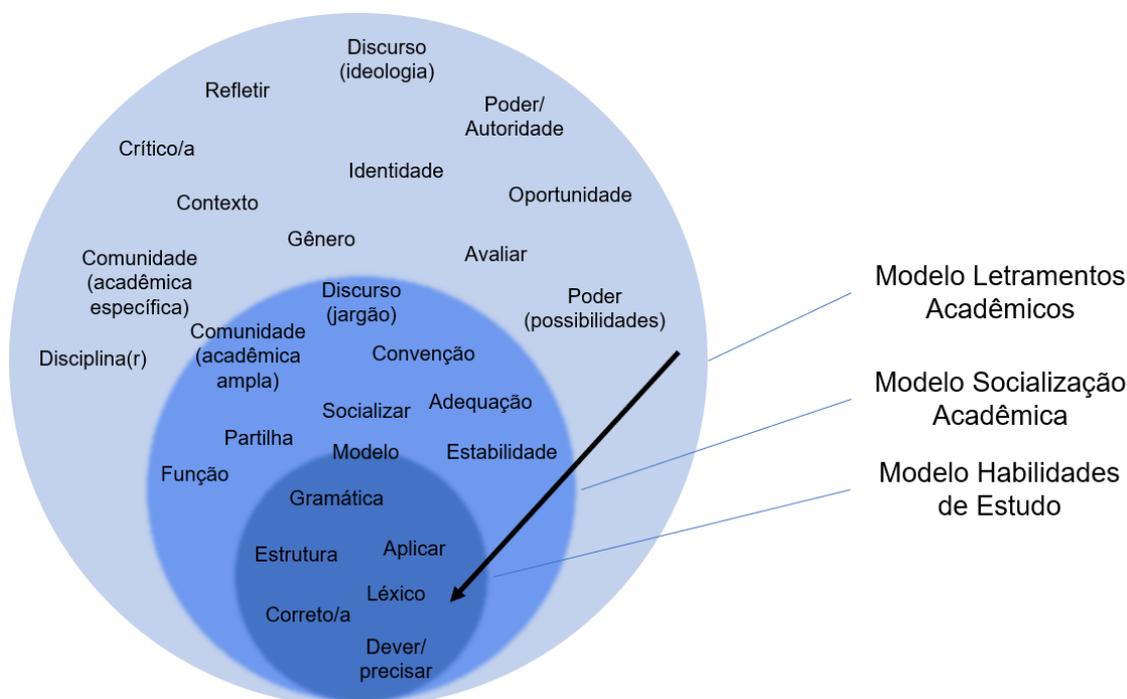
Texto F: usando ‘objetivos’ e ‘desfechos de aprendizagem’

•Introduzir você ao estudo em nível de pós-graduação, que envolve integrar diferentes tecnologias de ensino e aprendizagem como impressos, debates de conferência no computador e web. (Bloco 1 Objetivo) • Você terá usado debates de conferência para explorar criticamente aspectos e argumentos gerados tanto pelas leituras e recursos da web, e usado esses debates na construção do seu próprio conhecimento e compreensão (Bloco 2 Desfecho de Aprendizagem) •Você terá participado ativamente de um conjunto de práticas de escrita 9Bloco 2 Desfecho de Aprendizagem) • Você terá se tornado mais experiente em apresentar suas ideias de modos que reflitam uma consciência de audiências e objetivos diversos (Bloco 4 Desfechos de Aprendizagem” (tradução minha).

com relação ao conteúdo do curso (estágio de formação, proximidade com o tema, experiências em diferentes instituições, experiência em diferentes países, e língua materna) e as repetições de “*you(r)*” e a caracterização das “*experiences*” como “*assets*” e menção de “*diversity*” na segunda metade evidenciam/corroboram com isso. Tomando o segundo fragmento, de objetivos, alguns elementos léxico-gramaticais dão sequência a essa orientação dos LAcS, como “*critically explore*”, “*constructions of your own knowledge and understanding*”, “*actively engage*”, “*range of writing practices*”, e “*awareness of diverse audiences and purposes*”.

Do mesmo modo que alguns índices ou elementos léxico-gramaticais evidenciam o alinhamento aos LAcS, é possível identificar proximidade com os demais modelos e/ou a mobilização concomitante dos três modelos em diferentes estágios de um curso e, portanto, de um *syllabus*. Para classificar esses elementos como mais alinhados a um dos modelos, partimos do princípio exposto na literatura que esses modelos não se sucedem invalidando o anterior, mas o complementando e expandindo o quadro teórico. Assim, com bases nas leituras realizadas e revisadas nesta seção, algumas palavras-chaves foram elencadas a fim de sinalizar campos semânticos que evidenciam cada um dos modelos de letramento, quais sejam: habilidades de estudo (HE), socialização acadêmica (SA) e Letramentos Acadêmicos (LAcS). Esses campos e a complementariedade/expansão de um modelo a partir do outro estão ilustrados na Figura 4 (próxima página), onde os três modelos aparecem estratificados e uma seta unidirecional indica que o modelo posterior agrega o anterior.

Figura 4 - Diagrama da estratificação de campos semânticos dos modelos de letramento acadêmico



Fonte: o autor e a orientadora¹².

Essa figura, criada a partir das leituras e discussões realizadas no grupo e proposta por mim em parceria com minha orientadora, fará parte dos procedimentos metodológicos e será retomada nas próximas seções. Dando sequência a revisão da literatura, trato rapidamente sobre algumas questões em internacionalização e, em seguida, sobre o Inglês como Meio de Instrução.

2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

Conforme Baumvol e Sarmiento (2016), a partir da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, organizada pela UNESCO, em 2009, a internacionalização é apontada como um dos princípios norteadores da

¹² Este modelo se inspira nas leituras realizadas em LACs (LILLIS, 1997; LEA; STREET, 1998; 2006; LILLIS; SCOTT 2007; STREET, 2010) e nos modelos de estratificação dos planos comunicativos (MOTTA-ROTH, 2008) e nos níveis de complexidade das competências de letramentos (TRIVISIOL; TICKS; COSTANTIN, 2021).

Educação Superior. Nesse contexto, as autoras apontam que a internacionalização ecoa pautas como a cooperação internacional, a busca por colaborações multiculturais e multilaterais e a igualdade de acesso. Conforme será tratado a seguir, a internacionalização precisa ser compreendida como um processo diferente, mas interligado à globalização. Nesse sentido, é necessário discutir em que medida a internacionalização atende as necessidades e interesses locais de cada contexto ou servem a uma agenda global de comercialização/*marketization* da Educação Superior como se fosse um comércio como qualquer outro em busca de potenciais clientes (FAIRCLOUGH, 1993; ASKEHAVE, 2007).

Knight (2004) ainda discute que a concepção que o público tem sobre internacionalização está longe de ser algo pacificado. Conforme a autora, esse conceito tem sido compreendido, entre outras acepções, como

- (i) conjunto de atividades de mobilidade e parcerias acadêmicas, ou seja, envio e/ou recepção de alunos internacionais;
- (ii) oferta de educação em outros países por meio de *franqueamento de campi* descentralizados, i.e., *international branch campi* como por exemplo *New York University* em Abu Dhabi (Emirados Árabes) e *Xangai* (China) e *University of Nottingham* em Semenyih (Malásia) e Ningbo (China);
- (iii) inclusão de aspectos internacionais, interculturais e globais aos currículos via disciplinas específicas ou inclusão de múltiplas perspectivas internacionais em um currículo pré-existente; e
- (iv) ênfase de aspectos comerciais na educação superior.

Não obstante, faz-se necessário mencionar que questionamentos adicionais emergem com relação a internacionalização. Dentre eles, interrogações ligadas a (a) benefícios e resultados; (b) valores subjacentes; (c) sustentabilidade da proposta; (d) implicações em termos de políticas e financiamento; (e) papel na/contra homogeneização cultural (KNIGHT, 2004).

De acordo com Knight (2004), internacionalização é um conceito que ganha destaque a partir da década de 1980, sucedendo discussões acerca do termo *educação internacional*. Esse conceito, entretanto, não tem permanecido estático, mas na verdade evoluído com os avanços do campo. Por volta do fim

dos anos 1980 e início dos 1990, internacionalização ainda era definida prioritariamente no nível institucional (mais local) como “*the multiple activities, programs and services that fall within international studies, international educational exchange and technical cooperation*”¹³ (ARUM; van de WATER, 1992, p. 202 *apud* KNIGHT, 2004, p. 9). Na sequência, outros desenvolvimentos foram realizados com vistas a complementar o conceito com uma abordagem processual, com reformulação de aspectos que traziam limitações relacionadas ao cunho institucional da definição e foco maior na visão de processo de mudança e de gestão da educação (KNIGHT, 2004). Knight (2004) defende a importância de que definições para internacionalização não enfatizem nem especifiquem aspectos como motivações, atores e atividades, uma vez que podem variar entre nações e de instituição para instituição. Assim, ela defende uma definição que pode ser mobilizada tanto pelo nível institucional quanto pelo setor da educação e órgãos nacionais, a qual compreende a internacionalização como “*the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education*”¹⁴ (KNIGHT, 2003, p. 2 *apud* KNIGHT, 2004, p. 11)

Knigh (2003; 2004) decompõe os termos empregados nessa definição a fim de clarificar a escolha meticulosa. Internacionalização, na visão da autora,

- (i) é um *processo*, por ser um esforço em andamento e contínuo;
- (ii) envolve aspectos *internacionais, interculturais e globais*, pois abarca relações entre diferentes nações, culturas, comunidades e instituições além de compreender a coletividade;
- (iii) Foca em *propósito, função e oferta* no objetivo geral, elementos e tarefas primárias da entrega de serviços e produtos na área educacional.

Mazur (2011 com base em AYOUBI; MASSOUD, 2007) divide o processo de internacionalização como realizado em três fases. A primeira fase “*What the strategy of internationalization should be*”¹⁵ (MAZUR, 2011, p. 165) foca em

¹³ “as múltiplas atividades, programas e serviços que estão compreendidas nos estudos internacionais, intercâmbio educacional internacional e cooperação técnica” (tradução minha).

¹⁴ “o processo de integração de dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, as funções e a oferta de educação pós-secundária” (tradução minha).

¹⁵ “Qual deve ser a estratégia de internacionalização” (tradução minha).

aspectos de sondagem de possibilidades e identificação de papel e relevância. Na sequência, a segunda fase “*How universities manage and organize their international activities*”¹⁶ (MAZUR, 2011, p. 165) é um período de implementação e teste de métodos e abordagens à internacionalização. Por fim, a terceira fase “*Investigating whether the design is right and the implementation of the internationalisation process is properly done*”¹⁷ (MAZUR, 2011, p. 165) compreende ações de monitoramento e avaliação da implementação com vistas a fortalecer oferta de ações e estabelecimento de parcerias ao mesmo passo que supera desafios. Nessa apresentação do processo de internacionalização, Mazur (2011) sugere que o ponto de partida da segunda fase é a Internacionalização em Casa, que abarca atividades que remodelam o currículo e o corpo acadêmico com elementos internacionais, incluindo aulas em inglês, no campus de origem ou doméstico do estudante.

Ante as complexidades do tema, Knight (2004) e Beelen e Jones (2015) tratam de duas variantes desse processo, a Internacionalização em Casa (doravante, IaH - *Internationalization at Home*) e a Internacionalização no Exterior (*Cross-borders* ou *Abroad*) – tendo a mobilidade como exemplo característico. Ribeiro (2020, com base em BAUMVOL; SARMENTO, 2019) argumenta que a primeira configuração potencialmente alcança mais pessoas se comparada à segunda. A IaH dedica-se mais às atividades extracurriculares e às relações entre as culturas locais (KNIGHT, 2004), privilegiando uma mentalidade cosmopolita a uma mentalidade global e homogênea. A IaH também amplia esse currículo a todos os alunos, independentemente se participarão ou não de programas de mobilidade (BAUMVOL; SARMENTO, 2016).

Wächter define IaH como “*an understanding of internationalisation that went beyond mobility and a strong emphasis on the teaching and learning in a culturally diverse setting*”¹⁸ (WÄCHTER, 2003, p. 6). Na perspectiva do autor, a IaH se distancia do conceito de mobilidade e se aprofunda na internacionalização

¹⁶ “Como as universidades gerenciam e organizam suas atividades internacionais” (tradução minha).

¹⁷ “Investigar que modelo é certo e a implementação do processo de internacionalização e propriamente realizado” (tradução minha).

¹⁸ “uma compreensão de internacionalização que foi além da mobilidade e uma forte ênfase no ensino e na aprendizagem em uma ambiente culturalmente diverso” (tradução minha).

de currículos e das próprias instituições. Com relação a diversidade cultural mencionada pelo autor, ao tomarmos Beelen e Jones (2015), somos levados a compreensão que essa diversidade – e por extensão a própria IaH – não depende da presença de alunos internacionais, e que sob uma ótica ampla de o que cultura significa, toda sala de aula tem um espectro diverso de alunos e culturas. No sistema de Ensino Superior brasileiro¹⁹, isso parece saliente dado que programas como o SISU (Sistema de Seleção Unificada) e o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) são publicamente reconhecidos pela expansão do acesso e maior mobilidade interna de alunos.

No que se refere a IaH, esse ainda é considerado um conceito que carece de maior aprofundamento nos debates sobre significado, aplicações e implicações, mas que, todavia, representa um discurso alternativo à agenda de mercado que direciona políticas educacionais contemporâneas (ALMEIDA *et al.*, 2018). Wächter (2003, p. 10) propõe que o desenvolvimento da IaH perpassa o equilíbrio entre “*mature concept of internationalisation and an adaptation of intercultural studies to higher education*”²⁰. Almeida *et al.* (2018) ainda apontam que próximo a virada para o século XXI, as noções de equidade e acesso foram atreladas ao conceito de IaH, levando em consideração a maioria da população acadêmica que não participava de mobilidade, que poderiam ter sua experiência acadêmica qualificada por atividades IaH na forma de, por exemplo, interações com discentes e docentes em mobilidade recebidos por sua instituição, uso de novas tecnologias digitais e a inclusão de temas de pesquisa com foco internacional. Todavia, aqui a barreira linguística pode representar um desafio adicional, dado que a formação em línguas adicionais na escola pode ser insuficiente e o acesso a formação linguística fora do contexto escolar normalmente incide em gasto para o qual nem todas as famílias conseguem incluir em seu orçamento. De qualquer forma, as autoras indicam que no cenário das instituições brasileiras, “*internationalization emerges as a driver for economic growth and only recently for social development*”²¹ (ALMEIDA *et al.*, 2018, p. 9).

¹⁹ Mais informações disponíveis em: <https://acessounico.mec.gov.br/>, acesso em 25 Jul. 2022.

²⁰ “conceito maduro de internacionalização e uma adaptação de estudos interculturais a Educação Superior” (tradução minha).

²¹ “internacionalização emerge como um condutor do crescimento econômico e apenas recentemente para o desenvolvimento social” (tradução minha).

Ao traçar comparações em termos de IaH entre o Norte Global (a partir de um estudo de caso no Reino Unido) e o Sul Global (estudo de caso no Brasil), as análises de Almeida *et al.* (2018) sobre discursos de atores das instituições nos dois países revelam outras características das diferentes agendas. Em Almeida *et al.* (2018) o caso representante do Norte mostra a maior preocupação dos atores com temáticas de integração estudantil e inclusão – dado o Reino Unido já ser um polo de atração de mobilidade estudantil -, enquanto o representante do Sul está mais focado nos aspectos estratégicos e de desenvolvimento econômico e profissional, à medida que isso reflete uma visão correlata àquela que domina o debate nacional e que concorre com a necessidade de integrar públicos historicamente excluídos da Educação Superior brasileira (e.g. estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e/ou de grupos minorizados) e que não foram contemplados/priorizados na expansão historicamente iníqua da Educação Superior brasileira. Conforme salientado pelas autoras, apesar das limitações da amostra brasileira, os dados apontam para uma visão de internacionalização como condutora de desenvolvimento econômico, mas também indicam falta de consenso no que se refere a IaH (ALMEIDA *et al.*, 2018).

Beelen e Jones (2015) avaliam que a definição de IaH não dá realmente corpo ao que IaH é, tampouco menciona os fatores essenciais dos quais consiste, mas, apesar dessa limitação e das críticas que o conceito sofre, parece ainda manter relevância em determinados contextos, não apenas na Europa, mas crescentemente no Sul Africano e na América Latina (BEELEN; JONES, 2015). Ante esse contexto, Beelen e Jones (2015, p. 69) propõem a atualização do conceito de IaH para “*the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments*”²².

Cumprido salientar que Beelen e Jones (2015, p. 68) indicam que IaH é “*concept in need of a good definition, which may help to support its implementation*”²³. Isso evidencia que embora seja um conceito com histórico

²² “a integração proposital de dimensões internacionais e interculturais aos currículos formais e informais de todos os estudantes em um ambiente de aprendizagem doméstico” (tradução minha).

²³ “conceito que necessita uma boa definição, que pode auxiliar na sua implementação” (tradução minha).

relativamente robusto, agentes e instituições que visam pôr em prática tais preceitos não têm clareza de como fazê-lo. É justamente nessa lacuna que Jones e Reiffenrath (2018) se propõem a enumerar algumas abordagens que levem à laH na prática. Dessa maneira, as autoras (JONES; REIFFENRATH, 2018) defendem, entre outras medidas, que: (i) o currículo deve integrar perspectivas internacionais/interculturais nos resultados esperados do currículo formal (e.g. debater impacto local e global de estratégias de manejo de risco relevantes); (ii) atividades de currículo informal (e.g. cursos de comunicação intercultural, programas de recepção de alunos internacionais – *buddy programmes* -, aprendizagem mútua de línguas por falantes de línguas diferentes – *language tandems*); (iii) integrar a experiência e conhecimento de alunos internacionais e nacionais oriundos de contextos diversos como recurso para práticas de ensino, aprendizagem e avaliação inclusivos; (iv) reconhecimento de efeitos de globalização, migração e diversidade cultural por meio de cenários formais de aprendizagem (e.g. projetos de pesquisa na comunidade, excursões e visitas a membros da comunidade); (v) possibilidade de incluir instrução/educação por meio do Inglês ou outra língua franca; (vi) colaboração virtual (e.g. materiais didáticos compartilhados, palestras virtuais, mobilidade virtual).

Tomando como ponto de partida para uma proposta de laH que perpassa a instrução em línguas adicionais, em especial o inglês, na próxima seção, tento explicar o porquê dessa língua específica ter destaque nessas discussões. Assim, pavimento também o caminho para tratar do EMI propriamente dito.

2.3 STATUS DO INGLÊS: O 'E' DO/EM EMI

Há quase quatro décadas, David Crystal apontou que a população de falantes de inglês havia saltado de cerca de 7 milhões para 350 milhões de falantes (250 milhões como língua materna e 100 milhões como segunda língua ou língua adicional) entre os quase quatro séculos que separam os reinados de Elizabeth I e Elizabeth II (CRYSTAL, 1985). Crystal (1985) ainda indica que, à época de seu artigo, dados sugeriam que o total de falantes estaria por volta de 700 milhões. Mesmo assim, haveria ainda razoabilidade em considerar uma população de 2 bilhões de falantes ao tomar qualquer nível de consciência e habilidade de produção e/ou compreensão oral e/ou escrita (CRYSTAL, 1985).

Se ao final do século passado, Crystal (1985) considerava o quantitativo de 2 bilhões plausível, porém possivelmente radical, Crystal (2008, p. 5) acredita estar “*prepared to revise upwards again in the direction of 2 billion*”²⁴. Sobre o papel de países como Índia e China nesse número, Crystal (2008) afirma que a população de falantes com competência básica para empregar o inglês em situações conversacionais já ultrapassaria o de falantes como língua materna (aqueles referidos com frequência como *nativos*) e que assim “*the centre of gravity of the English language has moved from the native speaker to the nonnative speaker*”²⁵ (CRYSTAL, 2008, p. 6).

Em Graddol (2006), percebemos que a visão mítica da língua inglesa como heroína que enfrenta e derrota inúmeros vilões ao longo de sua história ou como detentora de um elemento civilizatório é contrastada por um entendimento que mostra que ao mesmo passo no qual sua expansão predispõe transformação no mundo, a língua também sai transformada pelo mundo nessa relação. Em parte, podemos compreender esse posicionamento em Graddol (1997), quando o autor explica que o poderio da língua inglesa não reside, conforme esperado, no contingente de falantes *nativos* (inglês como língua materna); contrariamente se constrói a partir da relação do inglês com outras línguas, em uma hierarquia de línguas comumente encontrada em contextos e falantes multilíngues e que tomam por referência a pertinência e adequação de cada língua em contextos comunicativos específicos. Nesse sentido, “*many of the world’s bilingual or multilingual speakers interact with other multilinguals and use each of their languages for different purposes*”²⁶ (GRADDOL, 1997, p. 12).

O inglês surge frequentemente associado ao conceito de bilinguismo e multilinguismo porque possui atualmente um caráter de língua global. Língua global é aquela que “*achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country*”²⁷ (CRYSTAL, 2003, p. 3) em que esse papel especial pode ser atribuído pelo status de língua oficial, ou por um papel de destaque nas políticas para línguas estrangeiras/adicionais. Crystal

²⁴ “preparado para revisar para cima mais uma vez em direção aos 2 bilhões” (tradução minha).

²⁵ “o centro de gravidade da língua inglesa moveu-se do falante nativo para o falante não nativo” (tradução minha).

²⁶ “muitos dos falantes bilíngues ou multilíngues do mundo interagem com outros políglotas e usam cada uma das línguas para propósitos diferentes” (tradução minha).

²⁷ “alcança um status genuinamente global quando desenvolve uma função especial que é reconhecida em todos os países”. (tradução minha).

(2003) destaca adicionalmente que línguas comuns ou francas emergem em parte à medida em que há contextos em que falantes de muitas línguas estarão em contato e que o conhecimento de todas elas por todos os envolvidos ou a existência de tradutores/intérpretes torne-se difícil, diferentemente de contextos em que duas ou três línguas tenham status nacionais e que possam ser introduzidas nos contextos escolares com relativa facilidade por exemplo.

Em Crystal (2003), vemos que a sofisticação da estrutura e do léxico de uma língua, sua influência literária, cultural e religiosa são fatores que podem fortemente influenciar alguém a aprender uma determinada língua, mas não são o suficiente para tornar essa mesma língua global. Para o autor (CRYSTAL, 2003), o poderio de uma língua está associado ao poderio de seus falantes, em especial o militar – capaz de estabelecer a língua em um território -, e o político/econômico – responsável por manter e expandir esse poder. Por outro lado, tanto em *The Future of English* quanto em *English Next*, Graddol (1997; 2006) mantém sua posição de que comumente o alto número de falantes de uma língua – considerando em especial falantes dessa língua como L1 ou língua materna – é um fator associado ao estabelecimento de uma língua como global. Com o inglês, contudo, Graddol (1997; 2006) defende que o caso é diferente, uma vez que a maioria de seus falantes não o tem como língua materna, mas como segunda língua ou língua adicional.

Apesar do exposto com relação ao número de falantes e do status privilegiado desses no cenário internacional, ainda parece ligeiramente vago o *Why English?*, visto que, por exemplo, se tomarmos o número de falantes como primeira língua e potencial aprendizes de língua adicional, não parece difícil indicar o mandarim como uma língua de peso internacional. Resumidamente, Crystal (2003, p. 120) explica que o inglês “*has repeatedly found itself in the right place at the right time*”²⁸. Isso de longe significa ser produto de um mero acaso, mas se deve em grande parte ao fato de ser a língua dos britânicos – nação colonialista de maior impacto nos séculos 17 e 18, e, na sequência, centro da revolução industrial nos séculos 18 e 19 – e dos estadunidenses, que emergem na virada para o século 20 como um centro de poder econômico e dominante em uma variedade de aspectos da sociedade, como indústria, novas tecnologias

²⁸ “tem repetidamente estado no lugar certo e na hora certa” (tradução minha).

digitais, imprensa, publicidade, mídias, difusão do conhecimento, entretenimento e transportes (CRYSTAL, 2003; 2006; 2012).

O status global acarreta algumas consequências para a própria língua, dentre as quais parece pertinente destacar que “queiramos ou não, o inglês já está se tornando uma língua, uma propriedade pertencente a todos aqueles que dela fazem uso em qualquer capacidade” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 46). Nas palavras de Crystal (2003, p. 3),

If there is one predictable consequence of a language becoming a global language, it is that nobody owns it any more. Or rather, everyone who has learned it now owns it – ‘has a share in it’ might be more accurate – and has the right to use it in the way they want²⁹.

Por outro lado, a emergência do inglês como língua de status global e, em parte, a adoção desse conceito por alguns teóricos – por vezes tida como acrítica – propiciam forte discussão no campo da linguística acerca da carga histórica, cultural e ideológica do inglês sob o abrigo das discussões sobre *imperialismo linguístico*. Phillipson (2008, p. 250) defende que asserções sobre inglês como língua franca ou global normalmente “*imply that the language is a neutral instrument for ‘international’ communication between speakers who do not share a mother tongue*”³⁰. Para o autor, é necessário cautela ao promover a dissociação do inglês da cultura e história às quais está atrelado, sendo que, por exemplo, se percebe que cada vez mais o ensino de inglês configura um negócio bilionário, a partir de um “*boom in the market for English learning products and know-how, for fee-paying ‘international’ schools, for English-medium universities, for English ever earlier in ‘basic’ education*”³¹ (PHILLIPSON, 2017, p. 320 com base em BUNCE *et al.*, 2016).

Nesse mercado, os Estados Unidos e o Reino Unido configuram promotores e rivais de um ensino de inglês que não parece compatível com multilinguismo balanceado (PHILLIPSON, 2009). Na mesma vertente, Gray

²⁹ “se há uma consequência previsível de uma língua se tornar uma língua global, é que ninguém mais a possui. Ou melhor, todos que a aprenderam a possuem – ‘tem participação nela’ pode ser mais preciso – e tem o direito de a usar da maneira que quiserem” (tradução minha).

³⁰ “pressupõem que a língua é um instrumento neutro para comunicação ‘internacional’ entre falantes que não partilham uma língua materna” (tradução minha).

³¹ “crescimento no mercado de produtos para e experiência no ensino de inglês, para escolas internacionais particulares, para universidades com instrução em inglês, para o inglês cada vez mais cedo na Educação ‘Básica’” (tradução minha).

(2010) argumenta que a área – e o mercado – de ensino de inglês, por meio de seus produtos (na forma de cursos e materiais didáticos, por exemplo). instanciam construções específicas da realidade a partir das seleções e recortes a partir dos interesses, crenças e valores dos responsáveis por sua produção. Ainda conforme Gray (2010), esses produtos seletivamente cooptam aspectos de discussões sobre feminismo, multiculturalismo e globalização, por exemplo a fim de inscrever a língua inglesa em valores ligados ao individualismo, cosmopolitismo, mobilidade, riqueza e *native-speakerism* em que os alunos/falantes de inglês como língua adicional são tidos como consumidores.

Phillipson (2017) também argumenta que a língua inglesa tem sido promovida como uma necessidade universal e que, conseqüentemente, todos deveriam aprendê-la. Anteriormente, Phillipson (2009, p. 338) alertava que o inglês poderia levar a uma perda de domínio de outras línguas, por exemplo, na publicação de pesquisa, na educação superior e nas relações internacionais em que “*users of English (whether as a first or second language) accumulate linguistic capital and others are dispossessed of their languages, their territory, and their functions*”³². Essa perda de capital linguístico à medida em que o inglês passa a ser utilizado extensivamente estimula a aprendizagem de inglês parecer mais atrativa do que a de outras línguas (PHILLIPSON, 2008), o que pode comprometer uma agenda bilingue/multilíngue inclusiva. É pertinente tomar aqui como exemplo o caso do Espanhol a partir do Novo Ensino Médio, que não divide o mesmo status de disciplina obrigatória que o inglês tem, e que leva, entre outras conseqüências a diminuição da procura por essa língua e pela formação de professores dessa disciplina.

Com relação a perda de domínio, Swales (1997) compartilha dúvida semelhante ao mencionar sua preocupação com registros especializados em línguas não dominantes ante ao avanço global do inglês. Ao caracterizar o inglês como um *Tyrannosaurus rex*, Swales (1997) traz a discussão de aspectos críticos da promoção do inglês em contextos acadêmicos mais ao centro das discussões em *English for Specific Purposes* (ESP) e, mais diretamente, ao *English for Academic Purposes* (EAP). Nesse trabalho, Swales (1997) indica uma crescente preocupação dos países do chamado “Terceiro Mundo” e seus

³² “falantes de inglês (seja como primeira ou segunda língua) acumulam capital linguístico e outros são desapropriados de suas línguas, território e funções” (tradução minha).

pesquisadores em buscarem a promoção de sua produção em meios reconhecidos internacionalmente, o que estava acarretando uma ocidentalização e anglofonificação da produção acadêmica. O autor dá destaque a pesquisas que indicam que por mais que a produção migre para uma língua diferente da língua materna, os escritores tendem a manter uma retórica particular da sua tradição acadêmica local e que o investimento e fortalecimento dessas transferências de tradições culturais de escrita podem permitir maior espaço aos falantes de outras línguas que não mais estariam tão subjugados pelo olhar do nativo *gate-keeper* (SWALES, 1997). Assim, cumpre também a educadores e linguistas que, como o teórico, “*turn discussion to what linguistic responsibilities [our students] might have as future significant participants in their non-linguistic fields of expertise*”³³ (SWALES, 1997, p. 381).

É com esse caráter de inclusão que Phillipson concorda com a importância do inglês enquanto *lingua academica*. *Lingua academica* prevê o emprego do inglês como “*instrument for international collaboration in higher education*”³⁴ (PHILLIPSON, 2009, p. 338). Phillipson (2017, p. 322, ênfase do autor) compreende que estudiosos em nível superior são produtivos e criativos em sua língua materna e que essa competência “*can be combined with acquiring proficiency in English as a lingua academica, an additional rather than a subtractive language, at some point in their professional career*”³⁵. Em um projeto de equilíbrio sustentável entre outras línguas e o inglês, “[*a]dditive English for specific purposes is desirable, provided English learning and use are situated in local multilingual ecologies*”³⁶ (PHILLIPSON, 2009, p. 338). Nesse mesmo sentido, “*English may be added to people’s linguistic repertoires, when there is investment in the learning and use of the language, which can be seen as **linguistic capital accumulation***”³⁷ (PHILLIPSON, 2017, p. 323, ênfase do autor).

³³ “levem a discussão a que responsabilidades linguísticas [nossos alunos] podem ter como futuros participantes relevantes em seus campos do saber não-linguísticos” (tradução minha).

³⁴ “instrumento para a colaboração internacional na Educação Superior” (tradução minha).

³⁵ “pode ser combinada com a aquisição de proficiência em inglês como língua acadêmica, uma língua adicional ao invés de subtrativa, em algum ponto de sua carreira profissional” (tradução minha).

³⁶ “inglês para fins específicos aditivo é desejável, dado que a aprendizagem e o uso de inglês estão situados em ecologias multilíngues locais” (tradução minha).

³⁷ “inglês pode ser adicionado ao repertório linguístico das pessoas, quando há investimento na aprendizagem e no uso da língua, o que pode ser visto como **acúmulo de capital linguístico**” (tradução minha).

O diálogo que proponho aqui entre esses autores serve justamente para refletir um anseio experimentado enquanto professor de linguagens e, em especial, de inglês. Admitimos, portanto, que o inglês possui *de facto* um caráter global, construído e mantido por uma miríade de fatores sociais, históricos, econômicos e ideológicos entrelaçados ao longo do tempo. Todavia, não somos necessariamente adeptos a visão de que o inglês seja uma ferramenta cujo domínio é obrigatório para todos, tampouco que tenha valor intrínseco superior a quaisquer outras línguas. É justamente para isso, que trago agora a discussão para o contexto de países em desenvolvimento, com especial foco em teóricos radicados no Brasil.

2.3.1 O Status do inglês no contexto brasileiro

Em Rajagopalan (2011) temos acesso a uma discussão sobre o que países que têm adotado o inglês como língua adicional (pertencentes ao Círculo em Expansão ou *Expanding Circle* no modelo kachruviano) podem aprender com países que empregam o inglês como segunda língua, e língua oficial para algumas transações (Círculo Externo ou *Outer Circle*). Nessa reflexão, Rajagopalan trata que o arcabouço da língua inglesa, assim como as demais línguas modernas, é fruto do contato, das tensões e das trocas que contextos multilíngues permitem e recebe contribuições à medida em que se estabelece em diferentes comunidades, cujas variantes de inglês compõem o *World English* (RAJAGOPALAN, 2011). Para que a coexistência balanceada com o inglês não acarrete enfraquecimento das línguas locais, “*it may be the case that countries in the Expanding Circle must look to the experience of the ones in the Outer Circle as their role models in devising their language policies*”³⁸ (RAJAGOPALAN, 2011, p. 62).

Essa coexistência balanceada se dá “desde que tal contato ocorra de maneira saudável para ambos os lados” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 44). Conforme Rajagopalan (2005), essa maneira saudável ocorre por meio do contato com culturas e línguas diferentes, uma vez que o isolamento cultural leva

³⁸ “pode ser o caso de que países do Círculo em Expansão devam olhar para a experiência daqueles do Círculo Externo como modelos para elaborar suas políticas linguísticas” (tradução minha).

ao afinamento e não à preservação dessas identidades. Entretanto, a integração com o mundo

significa ter acesso à língua inglesa, a língua pela qual se processa a grande maioria das transações comerciais entre os diferentes países do planeta e, segundo estatísticas recentes, a língua na qual está sendo divulgado perto de oitenta por cento de todas as pesquisas científicas (RAJAGOPALAN, 2005, p. 43).

Para Rajagopalan (2005), a função do aprendizado de uma outra língua não é o de fazer o aluno sentir vergonha de seus valores culturais em prol de valores culturais relacionados a língua-alvo, mas sim ampliar e enriquecer a bagagem cultural que o aluno dispõe. Nesse sentido, o desafio está em “como ensinar os nossos alunos a dominar a língua inglesa sem deixar que ela acabe dominando-os” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 44).

Moita Lopes (2008, p. 316), por sua vez, entende que a aprendizagem de inglês “que era, normalmente, percebida como um índice emblemático de classe social [...] passa a ser entendida, em muitas partes do mundo, como um dos conhecimentos constitutivos da educação básica” ao lado de outros letramentos como o matemático, digital e de língua materna. Como consequência de maior acesso à língua por parte de classes menos privilegiadas, o ensino de inglês e o papel do professor são repensados e a importância do *falante nativo*, reduzida (MOITA LOPES, 2008). Em sua elaboração de uma epistemologia de fronteira para o inglês e a globalização, Moita Lopes (2008, p. 326) deriva de uma abordagem performativa a noção de “que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo” sem desprezar “interesses imperialistas, ideológicos e mercadológicos”, observando esses interesses diferentemente.

Neste cenário contemporâneo, em que o inglês permeia diversas atividades humanas ao redor do mundo, é necessário, portanto, que uma visão descolonizatória do ensino e do uso de inglês seja implementada. Faz-se necessário também que seja uma língua de que “as pessoas se apropri[em] para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, em fim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias” e

pela qual se entre em “contato com outros grupos não hegemônicos” (MOITA LOPES, 2008, p. 333)

Antes da virada do milênio, Moita Lopes (1996), em investigação junto a professores de inglês brasileiros, concluiu que o ensino de inglês contava com um professor cujas atitudes podiam ser enquadradas como colonizadas e colonizatórias. Isso foi percebido por meio da (a) expressiva maioria de referências aos Estados Unidos (74%) e à Inglaterra (22%), (b) visão de que os professores avaliavam o tipo de inglês que ensinavam como mais próximo ao estadunidense (70%) e britânico (30%) – ausência de menções a outras variantes, nem sequer brasileira -, (c) atitude racista e etnocêntrica sob a própria cultura relacionando limitações de aprendizagem como inerente aos brasileiros (71%), possivelmente causada por nossa herança biológica e cultural miscigenada (sim: 38%, talvez: 45%) (MOITA LOPES, 1996).

Apesar dessa dura realidade captada pela pesquisa de Moita Lopes, não advogamos a favor da exclusão do inglês dos ambientes de educação e de interação entre diferentes povos e culturas devido a seu potencial imperialista, colonizatório, homogeneizador. Assim, “[n]ão é portanto ignorar a língua do imperialista, mas saber fazer uso dela em benefício do Terceiro Mundo” (MOITA LOPES, 1996, p. 59).

Essa reflexão nos remete a necessidade de refletir o papel da língua no contexto de Ensino Superior, em especial num contexto de ensino que se proponha atuar no contexto de internacionalização. À UFSM cabe particular atenção no que se refere a políticas que concorram para a redução de desigualdades, categoria contemplada pela *Times Higher Education* quando elencou a instituição como uma das universidades mais inclusivas e diversas do mundo³⁹. O ensino de línguas no contexto brasileiro tem cada vez mais sido associado ao engajamento no mundo social globalizado e plural, no qual a língua inglesa pode ser uma ferramenta de acesso a saberes linguísticos requeridos para a participação consciente e crítica (BRASIL, 2018). Compreendendo a adição da língua inglesa ao repertório/capital linguístico dos agentes em educação (em especial alunos e professores) como um meio de acesso a conhecimentos e tecnologias outros e de paridade com atores do contexto

³⁹ Conforme noticiado em < <https://www.ufsm.br/2019/04/17/ufsm-e-uma-das-universidades-mais-inclusivas-e-diversas-do-mundo/>>. Acesso em 25 jul. 2022.

acadêmico em outras localidades, advoga-se aqui por um ensino de inglês e de ensino mediado pelo inglês como ferramenta de inclusão, aos moldes do que se defende sob a ótica dos Letramentos Acadêmicos, os quais tratamos com mais detalhe na seção seguinte.

2.4 O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO

Nesta seção, trato do EMI em termos de: origem da prática (2.4.1), definições para esse conceito (2.4.2), pesquisa originada no contexto do EMI (2.4.3), experiência com EMI no mundo (2.4.4), experiências brasileiras (2.4.5) e estudos sobre formações docentes para o EMI (2.4.6).

2.4.1 Origem do EMI

Neste cenário que envolve a crescente demanda por internacionalização de instituições de Ensino Superior e a ampla presença da língua inglesa na mediação da comunicação acadêmica conforme exposto nas seções anteriores, emergem na LA uma variedade de abordagens que integram diferentes níveis de interesse com língua adicional – notadamente o inglês - e com conteúdo específico das diferentes áreas disciplinares. Mais focado no conteúdo acadêmico, é o EMI que parece receber mais atenção na Educação Superior (BAUMVOL; SARMENTO, 2016). O EMI é uma prática flexível, centrada no ensino de conteúdos acadêmicos (exceto, Inglês) através da língua franca da ciência (RIBEIRO, 2020; BAUMVOL; SARMENTO, 2016) – ou *lingua academica* (PHILLIPSON, 2009) – em países ou jurisdições que não tenham o inglês como língua materna ou oficial (DEARDEN, 2015; MACARO *et al.*, 2018).

Desde a década de 1950, países como a Suécia e os Países Baixos já implementavam o uso do inglês nas aulas da Educação Superior, mas é nos anos de 1990 que essa prática começa a ser sistematicamente adotada em toda a Europa (COLEMAN, 2006). Para Coleman (2006), é nesse mesmo período, que se iniciam as discussões que irão desaguar na assinatura da Declaração de Bolonha (THE BOLOGNA DECLARATION, 1999), que visa a criação de uma Área Europeia de Educação Superior democrática e sem fronteiras. Todo o processo de Bolonha objetiva a “introdução de um sistema comparável, compatível e coerente para a Educação Superior europeia, a padronização de diplomas e a facilitação da transferência de créditos, a fim de promover maior

mobilidade acadêmica no continente” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016b, p. 364-365).

A Declaração de Bolonha previa a competitividade e a promoção de uma economia baseada no conhecimento, o que, em parte, concorreu para a predominância do inglês nesse cenário – apesar de declaradamente apoiar e respeitar a diversidade linguística. Isso se dá porque a oportunidade de estudar fora configura elemento capaz de impulsionar o currículo e a empregabilidade de um indivíduo, e, quando as cooperações internacionais bilaterais são realizadas em países cujas línguas nacionais são pouco ensinadas como línguas adicionais, os acordos se dão em línguas internacionais, muito frequentemente inglês (COLEMAN, 2006). Concomitantemente,

[i]nstitutional and individual self-interest thus coincide both for academic staff, whose international careers depend on a demonstrated ability to teach and publish in English, and for students whose access to a good employment track on graduation also depends heavily on their proficiency in English (COLEMAN, 2006, p. 5)⁴⁰.

Essa configuração a partir do Processo e da Declaração de Bolonha, que, de forma mais sistemática, promove a internacionalização da Educação superior europeia, teve forte impacto em cursos de Mestrado, principalmente nas áreas de Engenharias e Negócios, mas cada vez mais parece ter ganho espaço na graduação também (COLEMAN, 2006). A região da América Latina foi a que mais cedo ingressou nos debates das plataformas europeias, possivelmente impulsionado pelos laços que a Educação Superior da região mantém com os antigos colonizadores e pelo fato de a América Latina parecer temer menos o modelo de globalização europeia do que a estadunidense (IACOBUCCI, 2012).

2.4.2 Definição de EMI

No que concerne à área de interesse comum da educação com a LA, há uma variedade de nomenclaturas e conceitos que referem a abordagens de ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares específicos por meio de língua adicional (BAUMBOL; SARMENTO, 2016a). Tais abordagens focam em

⁴⁰ “auto-interesse institucional e individual então coincidem tanto para o corpo docente, cujas carreiras internacionais dependem da habilidade comprovada de ensinar e publicar em inglês, quanta para estudantes cujo acesso a um bom percurso profissional após graduação depende amplamente de sua proficiência em inglês” (tradução minha).

diferentes níveis de educação (infantil, básica, superior, etc.) e podem ser configuradas especificamente para grupos particulares, como, por exemplo, migrantes (MACARO *et al.*, 2018). Algumas dessas nomenclaturas estão dispostas no Figura 5.

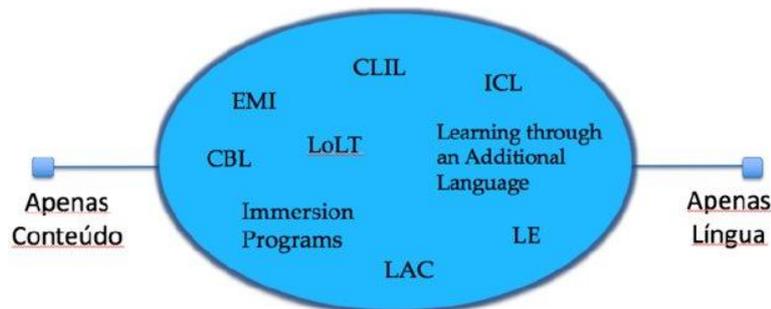
Figura 5 - Exemplos de abordagens de ensino de conteúdo por língua adicional

Sigla	Termo
EMI	English-medium Instruction; English as a Medium of Instruction; English as the Medium of Instruction
EME	English-medium Education
EMEMUS	English Medium Education in Multilingual University Settings
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ICLHE	Integrating Content and Language in Higher Education
-	English-taught Programmes
ICL	Integrated Content Learning
CBL	Content Based Learning
-	Immersion Programs
LAC	Language Across the Curriculum
LE	Languages of School Education
-	Learning through an Additional Language
LoLT	Language of Learning and Teaching

Fonte: o autor com base em Baumvol e Sarmiento (2016a), Macaro *et al.* (2018) e Guimarães e Kremer (2020).

Conforme Baumvol e Sarmiento (2016a) – Figura 6 -, esses fenômenos de instrução com base no conteúdo em diferentes contextos podem ser analisados como organizados em contínuo, em que no polo mais à esquerda há a ênfase apenas no conteúdo e, progressivamente à direita, abordagens com ênfase apenas na língua.

Figura 6 - Contínuo dos fenômenos de instrução com base no conteúdo



Fonte: Baumvol e Sarmento (2016a, p. 73, com base em SARMENTO; TESSLER; BAUMVOL, 2015).

De acordo com Dearden (2015), há uma crescente demanda por EMI em diferentes fases da educação de países não anglófonos. Contudo, o EMI é a abordagem que parece receber mais atenção nos contextos de educação superior (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a). De forma mais ampla, podemos estender essa atenção às abordagens com maior ênfase no conteúdo. Isso ocorre possivelmente porque as equipes responsáveis pelo desenvolvimento de currículos e oferta de aulas têm uma tendência a estarem menos preocupadas com aspectos de formação linguística, do que os profissionais ligados à educação escolar obrigatória (de nível primário e secundário) e seu planejamento e reflexão (SCHMIDT-UNTERBERGER, 2018)

A definição de EMI que temos adotado no grupo de pesquisa sobre EMI na UFSM (HENDGES, 2018), costuma entendê-lo como um conceito com definição em progresso – ou “*working definition*” (DEARDEN, 2015, p. 4). O que aqui tomamos por EMI é um tipo de uso do inglês como língua de ensino e de aprendizagem de disciplinas acadêmicas outras que a própria língua inglesa (e.g. economia, química, enfermagem, geografia) em territórios onde ela não é a primeira língua ou língua materna da maioria da população e sem um foco específico em objetivos de aprendizagem linguística (DEARDEN, 2015; MACARO *et al.*, 2018; SCHMIDT-UNTERBERGER, 2018; HENDGES;

RODRIGUES; PRETTO, 2020; DAFOUZ, 2021). Em nossa visão, embora damos ênfase à mobilização do inglês nas interações orais em sala de aula, consideramos que o EMI pode também configurar o emprego da língua inglesa na bibliografia de base e/ou na linguagem verbal escrita dos materiais didáticos (por exemplo, slides de aula, polígrafos, folhas de exercícios) (HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020).

Nesse contexto, nossa opção (RIBEIRO; RODRIGUES, em elaboração) por *English as 'a' Medium of Instruction* é ideológica e epistemologicamente marcada. Recentemente, temos progressivamente nos deparado e alinhado a um quadro teórico próximo ao de *English Medium Education in Multilingual University Settings* (EMEMUS), que permite uma sinalização para uma conceitualização compreensiva do que o EMI pode ser e alcançar a partir de diferentes tipos de educação, agendas de pesquisa e abordagens pedagógicas e que, ao se distanciar de políticas monolíngues de privilégio do inglês – *English-only policies* –, dá ênfase ao inglês apenas pelo “*particular role that English plays both as an academic language of teaching and learning as well as a means of international communication across professions and trade*”⁴¹ (DAFOUZ; SMIT, 2016, p. 399). Todavia, a escolha pela manutenção da discussão sob a égide de ‘EMI’ deriva principalmente da maior familiaridade que o termo pode apresentar, principalmente para públicos acadêmicos externos à linguística aplicada, i.e. não especializados, domínio no qual este trabalho tem seu universo de pesquisa.

Consonante a discussão *instruction* ou *education*, Baumvol e Sarmiento (2016a) também ponderam que a discussão sobre o que se entende por língua de instrução perpassa temas como as línguas mobilizadas pelo professor, nas referências bibliográficas, e pelos alunos ao interagirem entre si. A partir dessas perguntas, as autoras listam algumas possíveis configurações (Figura 7) que exemplificam o envolvimento das línguas adicionais na educação superior.

⁴¹ “papel especial que o inglês tem tanto como língua acadêmica de ensino e aprendizagem quanto como meio de comunicação internacional em diferentes profissões negócios” (tradução minha).

Figura 7 - Possibilidades de configurações de língua adicional como meio de instrução

(continua)

Configuração	Língua do professor	Alunos (língua de aprendizagem)	Exemplo
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.	Professor brasileiro ensinando em português para alunos brasileiros e usando todas as referências em inglês. Alunos interagem e fazem provas e/ou trabalhos finais em português.
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.	Professor brasileiro ensinando em português para alunos brasileiros e usando todas as referências em inglês. Os alunos interagem e fazem provas e/ou trabalhos finais em português ou em inglês.
III	L1	LA para alguns alunos; L1 para alguns alunos.	Professor brasileiro ensinando Física em português para alunos brasileiros e alemães no Brasil.
IV	L1	LA para todos os alunos (mesma L1).	Professor britânico ensinando Física em inglês para alunos brasileiros no Brasil.
V	L1	LA para todos os alunos (mesma LA).	Professor britânico ensinando física em inglês para alunos brasileiros no Reino Unido.
VI	L1	LA para todos os alunos (mesma LA).	Professor britânico ensinando Física em inglês para alunos brasileiros na França.
VII	L1	LA para alguns alunos; L1 para alguns alunos.	Professor britânico ensinando Física em inglês para alunos brasileiros e alemães no Reino Unido
VIII	L1	LA para todos os alunos (L1 diferente).	Professor britânico ensinando Física em inglês para alunos brasileiros e alemães no Brasil.
IX	LA	LA para todos os alunos (mesma L1), mas alunos interagem e fazem provas e/ou trabalho finais em L1.	Professor brasileiro ensinando Física em inglês para alunos brasileiros no Brasil. Alunos interagem e realizam provas e/ou trabalhos finais em português.
X	LA	LA para todos os alunos (mesma L1), mas alunos interagem e fazem provas e/ou trabalho finais em L1 ou em LA.	Professor brasileiro ensinando Física em inglês para alunos brasileiros no Brasil. Alunos interagem e realizam provas e/ou trabalhos finais em português ou em inglês.
XI	LA	LA para todos os alunos (mesma L1) e alunos interagem e realizam provas e/ou trabalho finais em LA.	Professor brasileiro ensinando Física em inglês para alunos brasileiros no Brasil. Alunos interagem e realizam provas e/ou trabalhos finais em inglês.
XII	LA	L1 para todos os alunos.	Professor britânico ensinando Física em português para alunos brasileiros no Brasil.
XIII	LA	LA (mesma L1 entre os alunos, mas Diferente da L1 do professor).	Professor brasileiro ensinando Física em inglês para alunos alemães no Brasil ou na Alemanha ou no Reino Unido ou na França.

Configuração	Língua do professor	Alunos (língua de aprendizagem)	Exemplo
XIV	LA	LA (mesma L1 entre alunos).	Professor brasileiro ensinando Física em inglês para alunos britânicos no Brasil ou no Reino Unido ou na França.
XV	LA	LA para alguns alunos; L1 para alguns alunos.	Professor brasileiro ensinando Física em inglês para alunos brasileiros e britânicos no Brasil ou no Reino Unido.

Fonte: Baumvol e Sarmiento (2016a).

Ainda conforme as autoras (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a), as configurações destacadas em azul (I, II, III, IV, IX, X, XI, XII) são aqueles de que se tem informações de estarem acontecendo no Brasil. Dessas, I, II são muito comuns em algumas áreas específicas em que inclusive alguns periódicos e eventos acadêmicos nacionais são realizados em inglês, e III parece ser ou estar se tornando mais comum no contexto brasileiro com o aumento da mobilidade acadêmica. Em resumo, a figura 7 indica que do uso de língua adicional para mediar a educação, incluído aqui o EMI, envolve configurações relativas a: línguas faladas pelo professor, línguas das referências bibliográficas, línguas utilizadas pelos alunos para se comunicar entre si (BAUMVOL; SARMENTO, 2016^a). Esse resumo pode ser ampliado para mencionar configurações nas línguas usadas nas avaliações e/ou materiais didáticos, língua oficial das instituições (e.g. universidade indiana com instrução 100% em inglês ou universidade brasileira com instrução em português e espanhol) e o aspecto “língua falada pelo professor” em língua falada pelo professor nas explicações (momentos expositivos) e língua falada pelo professor em interações professor-aluno (momentos interativos) (RODRIGUES, 2019). Segundo o exposto, o EMI não configura uma questão binária – há ou não há, é ou não é EMI -, “mas sim de variados contextos em que a língua inglesa possa ser utilizada por mais (ou menos) participantes e em mais (ou menos) contextos e meios dentro de uma mesma sala de aula” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a, p. 77).

As configurações apresentadas por Baumvol e Sarmiento (2016a) acabam por aproximar-se do quadro teórico do EMEMUS, no qual Dafouz e Smit (2016, p. 399) definem que “[m]ultilingual universities are seen as sites where bilingual

*or multilingual education, whether official or unofficial, partial or comprehensive, pedagogically explicit or implicit, may be represented*⁴². Além disso,

[w]hile this inclusive definition thus caters for bilingual EME scenarios as well, it also takes into consideration the recent theoretical discussion in applied linguistics of the nature of language, extending the traditional essentialist understanding of languages as demarcated entities (e.g. Austrian German, Castilian Spanish or British English), by complementing it with a dynamic view of (trans)languaging, that is, of drawing on all of one's linguistic resources when communicating and making meaning in a situated and fluid manner⁴³ (DAFOUZ; SMIT, 2022, p. 31).

Ao sistematizar estudos sobre EMI, Macaro *et al.* (2018) apontam seis fatores que necessitam ser explorados com maior profundidade na área de EMI. Desses, trataremos com especial ênfase aspectos relacionados aos fatores 1, 5 e 6, quais sejam:

1. We need to establish whether content teachers have the necessary linguistic competence to teach through the medium of an L2 and whether there is a difference between general English proficiency and the competence to teach academic subjects through English.

5. We need to arrive at some sort of a consensus about what kind of English will be/should be used in EMI HE. Again, this needs further unpacking: are we talking about a 'native speaker English' or other nativised varieties of English, or indeed of English as a lingua franca (ELF) (Jenkins 2014)? If it is ELF, then how does this affect international students from different geo-linguistic areas, including English-dominant ones? Furthermore, might the richness of the language be reduced when proficiency levels in English, on the part of both teachers and students, are not particularly high?

*6. Will 'Englishisation' (Hultgren 2014) of education lead to undermining the status of the home language and particularly to 'domain loss' where a number of lexical items (e.g. technical vocabulary) will drift into disuse or perhaps never be coined at all in the L1?⁴⁴ (MACARO *et al.*, 2018, p. 38)*

⁴² "universidades multilíngues são compreendidas como espaços onde educação bilíngue ou multilíngue, oficial ou não, parcial ou completa, pedagogicamente explícita ou implícita, pode ser representada" (tradução minha).

⁴³ "enquanto essa definição inclusiva também atende cenários EME bilíngues, considera a recente discussão teórica em linguística aplicada da natureza da linguagem, ampliando a compreensão essencialista tradicional das línguas como entidades demarcadas (e.g. alemão austríaco, espanhol castelhano ou inglês britânico), ao complementá-la com uma visão dinâmica de (trans)languaging, que é, de basear-se em todos os recursos linguísticos do indivíduo para comunicar-se e produzir sentido de maneira situada e fluida" (tradução minha).

⁴⁴ "1. Precisamos estabelecer se professores de conteúdo têm a competência linguística necessária para ensinar por meio de uma L2 e se há diferença entre proficiência em inglês geral e a competência de ensinar disciplinas acadêmicas por meio do inglês. 5. Precisamos chegar a certo consenso sobre que tipo de inglês será/deverá ser usada em EMI na Educação Superior. Novamente, isso precisa de elaboração adicional: estamos falando de um "inglês do falante nativo" ou outras variedades nativizadas de inglês, ou de fato Inglês como língua franca (ILF) (Jenkins 2014)? Se é ILF, como isso afeta estudantes internacionais de diferentes áreas

No que tange aos recursos linguísticos mencionados por Dafouz e Smit (2022), parece necessário identificar como está sendo percebida a proficiência esperada dos professores EMI, a questão de variedade de inglês em cenários EMI e amplitude do vocabulário técnico-disciplinar disponível nas línguas locais. Esses são justamente os itens listados em Macaro *et al.* (2018) que damos ênfase aqui e que buscaremos identificar também nos *syllabi*. Na próxima seção, sobre pesquisas em EMI inicio a explicação de como isso será alcançado e mais detalhes estarão disponíveis no capítulo sobre metodologia.

2.4.3 Pesquisa em EMI: ROAD-MAPPING

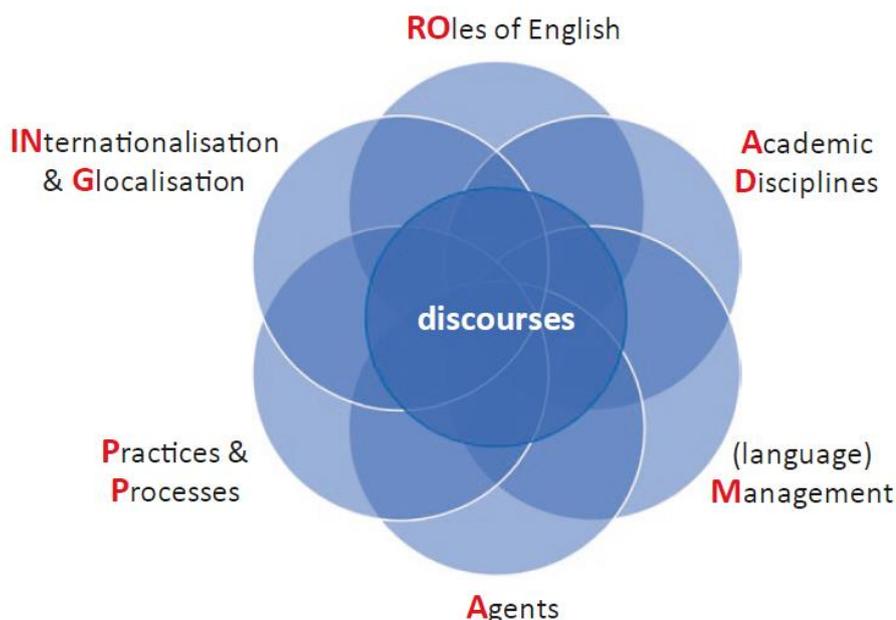
Dafouz e Smit (2016; 2020) oferecem um quadro teórico próprio para a investigação do EMI, inserido em suas discussões sob o termo de EMEMUS. As autoras propõe que seu quadro teórico visa analisar pelo meio do discurso as práticas sociais em EMI e é embasado por avanços recentes nas áreas de sociolinguística, com relação a fluidez, complexidade e multifuncionalidade das línguas em práticas institucionalizadas; ecolinguística, e a noção de inter-relação de variedades de línguas de grupos sociais específicos e a sustentabilidade da diversidade linguística em ambientes acadêmicos; e políticas linguísticas, pela percepção da comunicação humana mediada por diferentes variedades de línguas utilizadas de maneiras dinâmicas e pela necessidade da manutenção de contextos linguísticos multilíngues (DAFOUZ, SMIT 2016). Conforme a Figura 8 (próxima página), esse quadro teórico é formado por seis diferentes dimensões que dão nome ao quadro ROAD-MAPPING.

Nesse quadro (DAFOUZ; SMIT, 2016; 2020), RO (papeis do inglês) refere-se ao posicionamento da língua inglesa em relação à(s) outra(s) língua(s) do contexto investigado, e se destaca como uma dimensão à parte pelo papel de destaque na comunicação acadêmica que atualmente detém. AD (disciplinas acadêmicas) frisa que alunos e professores são levados a se aculturarem com a língua

geolinguísticas, incluindo as de domínio do inglês? Além disso, a riqueza da língua pode ser reduzida quando os níveis de proficiência na língua, da parte de ambos professores e alunos, não é alta? 6. Anglonificação (Hultgren 2014) da educação vai levar a fragilização do status da língua local e em especial 'perda de domínio' em que uma quantidade de itens lexicais (e.g. vocabulário técnico) cairá em desuso ou talvez jamais ser cunhada na L1?

adicional ao mesmo tempo que com a linguagem, normas e gêneros da comunidade acadêmica disciplinar a qual ingressam/pertencem.

Figura 8 - O quadro ROAD-MAPPING para pesquisa em EMEMUS



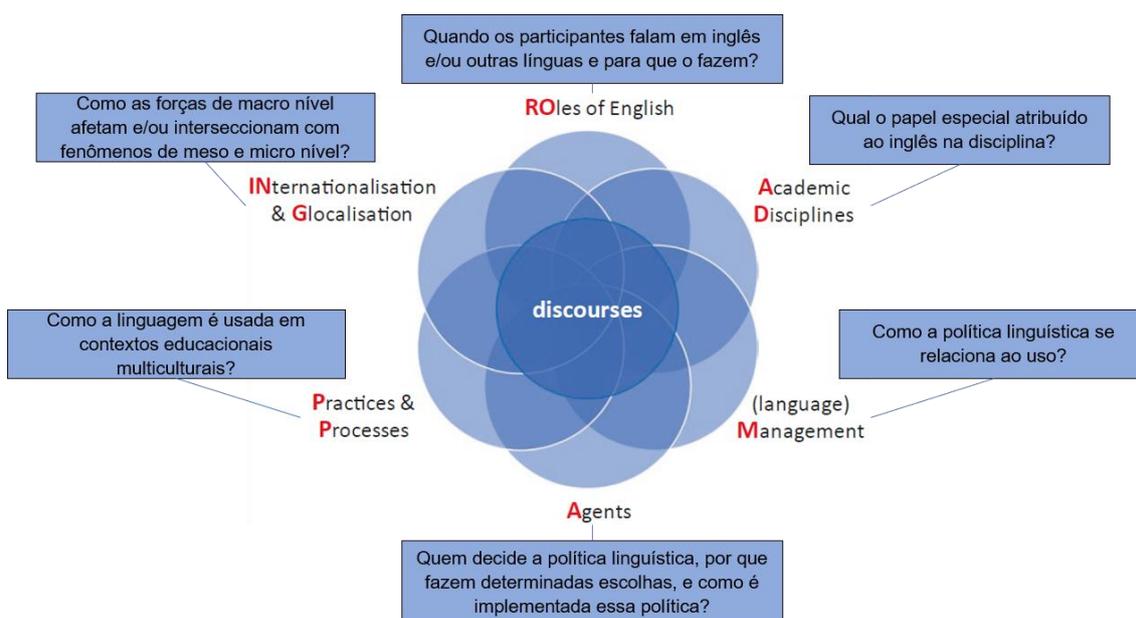
Fonte: Dafouz e Smit (2016; 2020).

Dando sequência, M (language management) é sobre a organização dos papéis, espaços e prioridades de cada língua (e.g. meio de instrução, língua de comunicação interna), a partir de políticas que podem ser *top-down* ou *bottom-up*, explícitas ou implícitas, claras ou confusas e que podem ou não utilizar o multilinguismo como disfarce para políticas monolíngues. A (agentes) refere-se àqueles que participam do planejamento, implementação e/ou avaliação de políticas linguísticas em termos de papéis, atividades, hierarquia e em que medida esses aspectos tem mais ou menos destaque no conjunto das ações em política linguística. PP (práticas e processos sociais), por sua vez, são conceitos que permitem a análise profunda das atividades de criação de significado e as mudanças de escopo e escala da internacionalização em um contexto específico. Por fim, ING (Internacionalização e Glocalização) destaca a

necessidade de balancear necessidades dos cenários local e global, como os rankings internacionais e as demandas locais de modo a conjugar qualidade de ensino e acessibilidade a diferentes públicos em especial comunidades minorizadas.

A adição do quadro ROAD-MAPPING permitirá uma investigação de contexto mais orgânica com relação ao EMI (Figura 9) e a uma busca pelos indícios que dê conta das questões levantadas por Macaro *et al.* (2018) e correlatas às preocupações de Dafouz e Smit (2022) sobre recursos linguísticos e seu desdobramento, nível esperado de proficiência do docente, variedade de inglês para o EMI e amplitude do vocabulário disciplinar nas línguas vernaculares.

Figura 9 - Perguntas norteadoras para pesquisa em EMEMUS



Fonte: adaptado de Dafouz e Smit (2020 com base em KOMORI-GLATZ, 2017).

Embora não seja uma categoria própria do quadro, o discurso é elemento central na representação visual do modelo, pois é o ponto de acesso às seis dimensões acima descritas. Dessa forma, o ROAD-MAPPING “*aims to function*

as a means to capture and analyse the dynamic, multi-layered and diverse nature of EMEMUS⁴⁵ (DAFOUZ, SMIT, 2020, p. 59). As perguntas para cada categoria do quadro ROAD-MAPPING auxiliaram a investigação de cada *syllabus* do corpus, fornecendo indícios das visões de EMI de cada texto. Na sequência, abordo o EMI em diferentes experiências pelo mundo.

2.4.4 EMI na experiência mundial

Nesta seção, trato de experiências com EMI ao redor do mundo, englobando textos com visões ora mais globais, ora mais locais. Esta revisão sobre EMI na experiência mundial foca na experiência e na percepção docente, com exemplos de alguns países em que há publicação(ões) sobre o tema. Embora não tenha havido uma determinação prévia sobre que países mencionar, busco trazer especial destaque aos países onde as pessoas têm o inglês como língua adicional. Nos relatos que seguem, podemos também perceber que, como apontado por Martinez (2016) e por Dearden (2015), a implementação do EMI tende a se configurar sob dois modelos: *top-down*, decisão originada na administração universitária e por aqueles a quem cabe a formulação de políticas educacionais, ou *bottom-up*, em que a demanda origina do interesse/necessidade de professores e/ou alunos.

A revisão sistemática conduzida por Macaro *et al.* (2018) sugere que o EMI é um tema de pesquisa recente, mas cujo crescimento tem sido substancial. Além disso, os autores acreditam que há numerosos relatos no que se refere aos contextos europeu e asiático, enquanto a África e a América Latina parecem ter poucos estudos sobre a prática, em especial na Educação Superior. Com relação à Europa, Macaro *et al.* (2018) apontam que mapeamentos relativamente recentes e amplos de programas com instrução em inglês indicam os Países Baixos como expoente em número de cursos ofertados, seguidos por Alemanha, Suécia, França e Dinamarca. O mapeamento de Dearden (2015) permite uma visão ampla da discussão sobre EMI e abordagens análogas, em diferentes setores, a partir do relato de agentes internacionais do *British Council* sobre políticas oficiais, visões nacionais e opiniões públicas sobre o tema. Hungria,

⁴⁵ “objetiva funcionar como um meio de capturar e analisar a natureza dinâmica, multinível e diversa do EMEMUS” (tradução minha).

Macedônia, República Checa, e os Países Baixos detém políticas específicas que promovem o bilinguismo, sendo que Hungria e República Checa buscam ênfase especial na atração e/ou recepção de alunos internacionais (DEARDEN, 2015). Ainda em Dearden (2015), há uma percepção dos agentes consultados de que o EMI não gera casos de controvérsia pública em alguns países como Espanha, Alemanha, Bósnia e Herzegovina, Sérvia e Hungria.

No caso da Suécia, Bolton e Kuteeva (2012) tecem algumas considerações sobre EMI na *Stockholms Universitet* (Universidade de Estocolmo) com base em questionários aplicados com a comunidade. Nesse estudo, concluíram que relevante parcela dos docentes estava envolvida em alguma configuração de EMI, variando de uma maior presença do inglês nas aulas de “ciências” – naturais e exatas -, e progressivamente menos presente nas aulas de ciências sociais e direito e, por fim, ciências humanas.

Ademais, o uso do inglês não consistiu em uso único da língua, já que a língua local permaneceu nas salas de aula quando ambos professores e alunos recorriam a ela. No que se refere a política de uso de EMI, houve uma boa aceitação nos âmbitos da graduação e pós-graduação, tendo esta um apoio mais alto do que aquela. Por fim, Bolton e Kuteeva (2012) relatam que a maioria dos participantes da pesquisa concordavam que o domínio do inglês dava vantagem injusta aos *falantes nativos*, mas esses mesmos participantes não partilhavam da visão que o inglês representara uma ameaça ao sueco como língua acadêmica – sendo os da área do Direito os que mais discordavam e os das humanidades quem mais concordavam. A experiência sueca conforme Bolton e Kuteeva (2012) contribui principalmente com o fortalecimento da noção de que é necessário diálogo com as áreas disciplinares para compreender em que medida eles identificam relevância do EMI como ferramenta de internacionalização e de acesso – ou inclusão – da sua comunidade aos debates da área internacionalmente. Além disso, configura mais evidência em suporte a manutenção da língua materna como ferramenta em aula mediada por língua adicional.

Já com relação à Dinamarca, Jensen e Thøgersen (2011) questionaram professores da *Københavns Universitet* (Universidade de Copenhague) sobre suas atitudes em relação ao uso do inglês no contexto acadêmico. Os autores dividem as atitudes em quatro grandes temáticas: (a) maior presença do inglês

na Educação Superior dificulta a disseminação de conhecimento para o público; (b) educação por meio do inglês resulta em redução de aprendizagem; (c) maior presença do inglês na Educação Superior ameaça o dinamarquês como língua acadêmica; e (d) maior presença de ensino mediado por inglês leva a indicadores acadêmicos e capacidade de competição internacional mais elevados. Com relação a (a), os dados indicaram que dinamarqueses deveriam disseminar conhecimento ao público em dinamarquês, e que a formação deveria ser na língua local principalmente para aqueles que visavam trabalhar no mercado nacional. Já com vista a (b), os respondentes apontaram que nem todos os professores estariam aptos a dar aulas por meio do inglês, mas não entraram em consenso se EMI influenciaria negativamente no desempenho acadêmico. Sobre (c), os participantes acreditavam que o dinamarquês estava menos desenvolvido do que o inglês em termos de terminologia específica das áreas e que o desenvolvimento da língua local para fins acadêmicos e a manutenção de cursos mediados pelo dinamarquês eram importantes. No que tange a (d), a expansão da oferta de EMI é necessária e desejável para atrair alunos internacionais, para competir internacionalmente.

Macaro *et al.* (2018), com relação ao Oriente Médio, indicam conformidade com a tendência de expansão do EMI mundialmente. Tomando o caso dos Emirados Árabes Unidos como exemplo, os primeiros documentos que mencionam a instrução mediada por inglês datam dos anos 1970, o que põe o país no mesmo grupo dos primeiros países da Europa e refletir sobre a instrução em língua adicional citados por Coleman (2006). Um caso contrastante é o do Catar, em que decisão judicial levou à reversão do meio de instrução do inglês para o árabe na Universidade do Catar ante a ideia de que a língua adicional representaria ameaça à língua e à religião nacionais. Dearden (2015) relata que o EMI é implementado no Chipre, por exemplo, como ferramenta para atração de alunos internacionais. Na Turquia, embora haja uma tendência de valorização das línguas maternas do país na Educação Primária e Secundária, na Educação Superior as instituições são livres para determinar a adoção do EMI. Há certo anseio por diminuição do EMI na Educação Superior, mesmo que muitas universidades tenham adotado um ano de estudos preparatórios para que alunos o nível esperado de proficiência (B2), uma vez que os alunos não estão

motivados para aprender inglês e sim os conteúdos específicos da área (DEARDEN, 2015).

Başıbek *et al.* (2014) oferecem um relato mais aprofundado da realidade de professores EMI da área de Engenharias na Turquia. Os autores com relação ao debate sobre EMI no país apontam que há certa preocupação com que o foco com cuidados para produção oral dos professores afete suas habilidades didáticas na medida em que se tornam menos flexíveis em suas exposições, facilmente convertendo-se em longos monólogos e, por consequência, reduzindo a interação discente. Segundo Başıbek *et al.* (2014, p. 1823), docentes que utilizam EMI *parcialmente* em duas universidades públicas demonstram interesse em adotar o inglês ao invés do turco como meio de instrução na crença de que essa alteração pode “*promote learners to be more successful in terms of both their academic or social environments and their business lives after university*”⁴⁶, além da disponibilidade de materiais da área ser maior na língua adicional.

Pelo estudo, as autoridades de universidades adotando EMI o fazem apesar das preocupações da comunidade sob o temor de perder sua distinção como *de elite*. Os docentes, todavia, demonstram atitudes positivas com relação aos dois meios de instrução (língua oficial/materna e adicional) o que, posto a lado da proficiência média dos alunos, tornam a oferta paralelamente em inglês e em turco. Por fim, os autores defendem que formações para a educação mediada pela língua inglesa – bem como inglês para fins de publicação – desenvolvidos por especialistas em linguagem, comunicação e educação é uma estratégia importante para superar os obstáculos identificados em seu estudo (BAŞIBEK *et al.*, 2014). Com certa semelhança ao relatado por Bolton e Kuteeva (2012), Başıbek *et al.* (2014) também relatam a interação entre língua materna e adicional no contexto de educação como positiva. Ademais, o caso sueco já parecia tratar da questão da interação quando reflete sobre aulas com grupo extenso de alunos, o que é retomado no relato turco (BAŞIBEK *et al.*, 2014) com relação a uma possível diminuição da interação professor-aluno com a adoção do EMI.

⁴⁶ “promover os alunos a serem mais bem-sucedidos em termos de ambiente acadêmico ou social e suas vidas de negócio depois da universidade” (tradução minha).

Outro país do Oriente Médio, o Irã traz algumas discussões à área do EMI. Ghorbani e Alavi (2014) em um estudo misto com docentes e discentes da Universidade de Bojnord, destacam que a maioria de seus participantes tem visão favorável com relação ao EMI. Os mesmos apontam a necessidade de uma reestruturação longitudinal da educação, com maior suporte ao letramento linguístico na língua adicional para que os alunos cheguem melhor preparados à universidade e cursem disciplinas EMI. Os autores também salientam que a aplicação do EMI deve considerar a área, já que algumas disciplinas talvez estejam melhor servidas com a instrução por meio do persa – conforme similarmente tratado por Bolton e Kuteeva (2012), Başıbek *et al.* (2014). Alguns participantes sugeriram que o EMI deveria ser implementado em universidades com posições mais altas em rankings e outros que a pós-graduação seria um contexto mais fértil para disseminação da prática já que alunos estariam mais motivados. De maneira geral, Ghorbani e Alavi (2014) concluem que o EMI emerge como uma ferramenta para a comunidade iraniana apresentar sua riqueza cultural e religiosa à comunidade científica, aumentar as publicações internacionais do país, fortalecer a autoestima dos alunos à medida que também reduz seus custos para traduzir textos para o persa e que dá acesso à comunidade acadêmica local de utilizar os meios eletrônicos emergentes e investigar outras culturas.

Similarmente, Zare-ee e Hejazi (2017) relatam que professores iranianos abordam de forma relativamente balanceada aspectos em favor (como a ampla e rápida disponibilidade de conteúdo acadêmico em inglês) e contra (como a baixa proficiência de alunos na língua adicional) o EMI nas cinco dimensões analisadas: acadêmica, cultural, tecnológica, social e econômica. Com destaque, os autores identificaram que “80% of the targeted Iranian university teachers reported it was easier for them to teach non-language subjects (e.g., Physics, Mathematics) in English than in Persian”⁴⁷ (ZARE-EE; HEJAZI, 2017, p. 480). Os estudos de Ghorbani e Alavi (2014) e Zare-ee e Hejazi (2017) sugerem uma função do EMI em colaborar com o acesso e a participação da comunidade iraniana em espaços privilegiados de discussão que antes não seriam tão

⁴⁷ “80% dos professores universitários iranianos analisados relataram que era mais fácil para eles ensinarem disciplinas não linguísticas (e.g. Física, Matemática) em inglês do que em persa” (tradução minha).

tangíveis se mantido apenas o emprego do persa. Não obstante, isso não configura uma diminuição do valor e do trabalho acadêmico realizado na comunidade, mas uma declaração de que o alcance dessa produção pode ser limitado pela falta de capilaridade da língua nos meios de divulgação de maior impacto (e.g. grandes editoras, periódicos de alto fator de impacto e universidades com altas posições em rankings internacionais), em que línguas (em sua maioria conhecidas por europeias) como o inglês parecem dominar.

Já com relação à região da Ásia, Macaro *et al.* (2018) apontam que os padrões de expansão do EMI assemelham-se aos europeus, tendo países como China, Japão e Coreia do Sul que promoveram o EMI a partir de políticas educacionais governamentais; outros como Taiwan, em que a adoção de EMI parece ter se dado com menos interferência governamental; e ainda o modelo percebido em Bangladesh, em que como legado do período colonial britânico, a língua inglesa encontrou domicílio nas interações privadas, de negócios, e, portanto, não era permitida como meio de instrução em universidades públicas. Dearden (2015), dentre os países investigados, menciona o Cazaquistão, onde houve movimentação em direção ao EMI com a associação do país ao processo de Bolonha e à Área de Educação Europeia. Esse país tem três línguas de destaque em suas políticas linguísticas, o cazaque, o inglês e o russo – enquanto um ex-país soviético -, com a meta de que até 2020 atingissem 15% da população fluente nas três línguas e 20% dos professores utilizassem EMI entre todos os níveis de educação. Apesar de o correspondente do *British Council* admitir as dificuldades ligadas a implementação do EMI, principalmente com relação à proficiência, há certo consenso de que a língua adicional prestará grande serviço à nação cazaque, cuja língua oficial é utilizada basicamente dentro das fronteiras do país, principalmente pelo EMI poder auxiliar na reestruturação pedagógica e curricular pouco reconhecida internacionalmente devido às influências soviéticas (DEARDEN, 2015).

Sobre o contexto sul-coreano, Kim (2017) avalia que até então o país adotara um modelo de expansão quantitativa do EMI sem atentar a alguns detalhes críticos experimentados, o que levou alguns estudiosos a orientar pelo abandono da prática. Conforme Kim (2017), as universidades adotaram medidas para garantir e facilitar a expansão do EMI, como a obrigatoriedade de cursar de cinco a dez disciplinas em língua adicional – normalmente inglês -, a contratação

de professores com experiência com a língua inglesa, exigindo por pelo menos três anos a oferta de disciplinas EMI, mas, por outro lado, oferecendo incentivos financeiros e redução dos encargos didáticos. As críticas decorrem do entendimento que as universidades almejam a melhora de seu desempenho em rankings universitários por meio do EMI, cuja implementação autoritária, ou *top-down*, desconsidera os interesses e habilidades de alunos e professores. Esse cenário levou a proposição de algumas recomendações para solucionar, ou pelo menos mitigar, os problemas enfrentados, tais como: participação voluntária no EMI, oferecimento de suporte linguístico, emprego de métodos de ensino adequados, maior presença do EMI nos anos finais da formação e atenção a dados empíricos sobre as consequências e resultados do EMI (KIM, 2017). Através do relato em Kim (2017), temos evidência que substancia o argumento contra medidas de caráter *top-down*, cujos relatos demonstram tendência de menor êxito. Essa compreensão de como planejar e implementar política linguística parece amplamente lastreada numa visão de que maior recepção de alunos internacionais e aumento de alguns índices correlatos em rankings universitários seriam suficientes para o aumento do prestígio da universidade no conjunto das instituições mundiais, sem necessariamente prever ou almejar quaisquer impactos positivos para a comunidade docente, discente e técnica administrativa em sua formação profissional, acadêmica e/ou pessoal.

Com relação à Malásia, Hasim e Barnard (2018) conduziram um estudo em uma universidade pública e descobriram que após um período de política bilíngue entre o malaio e o inglês para os materiais, a maioria dos professores conduzia suas práticas acadêmicas (aula e materiais) em inglês. Algumas disciplinas, segundo os autores com base em seus participantes, seguiam políticas nacionais que ditavam a mediação do ensino pela língua adicional. Com relação à avaliação, havia certa liberdade já que os alunos poderiam escolher a língua de sua preferência – segundo os professores, comumente escolhendo o inglês por ser a língua da maioria da terminologia das áreas – para realizar as atividades, sendo, contudo, a prática de *code-switching* proibida. Apesar da proibição de *code-switching* nas avaliações, alguns professores relataram alternarem entre as línguas em aula, apenas tendendo a explicar conceitos basilares em inglês. Cumpre aqui mencionar que a prática de *code-switching*, conforme nas experiências relatadas por Bolton e Kuteeva (2012) e Başıbek *et*

al. (2014) sobre interação entre as línguas na sala de aula de contextos acadêmicos bilíngues/multilíngues, é uma ferramenta interessante durante interação em língua adicional. Não parece coerente permitir a prática durante a explicação e a proibir em avaliação, sendo então aconselhável que haja paridade em termos de recursos linguísticos entre todos os sujeitos interagindo e acordo prévio entre partes envolvidas - por exemplo na oferta da disciplina já indicar a(s) língua(s) de avaliação.

Embora algumas observações de aula mostraram engajamento dos alunos, Hasim e Barnard (2018) perceberam que outras aulas acabam por se tornar longos monólogos, por vezes com os professores respondendo as próprias perguntas sem ofertar tempo suficiente para a interação com os discentes e que adicionalmente poderia ser promovida pela configuração das salas, em filas, para públicos superiores e 100 pessoas. Com raras exceções, os professores também relatavam não ter formação para o EMI tampouco formação profissional em educação (HASIM; BARNARD, 2018). Nesse sentido, os achados em Hasim e Barnard (2018) ecoam Başıbek *et al.* (2014), com os professores tendendo ao modelo 1 – baseada na língua adicional e centrada no professor. Por fim, Hasim e Barnard (2018) concluem que a oferta de disciplinas mediadas tanto por inglês quanto por malaio parece uma alternativa viável para sustentar o conhecimento e a prática linguísticos relevantes, considerando que a empregabilidade dos egressos devesse considerar também a aplicabilidade de habilidades linguísticas para a prática profissional local.

Macaro *et al.* (2018) concluem que a relativa falta de estudos sobre EMI na África pode refletir um crescimento menos substancial da área no continente no que se refere a Ensino Superior. Paradoxalmente, Sahan *et al.* (2021), contudo, relatam que instituições de Ensino Superior subsaarianas pesquisadas devem apresentar programas EMI por volta de mais de 40 anos aos moldes do leste asiático, com a diferença de terem uma proporção maior de oferta EMI. Os relatórios de Dearden (2015) e Sahan *et al.* (2021), entretanto, tem em sua amostra um grande quantitativo do grupo de países africanos que foram colônias britânicas ou, pelo menos, estiveram sob a área de influência imperial até muito pouco tempo atrás. Van Pinxteren (2022) defende que há um consenso favorável na literatura com relação ao uso das línguas maternas africanas como meio de instrução. Ao tomar Botswana como exemplo, van Pinxteren (2022) sugere que

o emprego de línguas *estrangeiras* na Educação Superior local ficará mais difícil. Além disso, em alguns contextos africanos, o fenômeno de fortalecimento do inglês encontra países que estão em processo de transição para educação bilíngue e onde outra língua europeia já tem status oficial e hegemônico (MANUEL; JOHNSON, 2017). O tema ainda se complexifica em decorrência de que línguas europeias como o inglês, em adição a memória colonial, rememoram seu caráter como ferramentas de inequidade ao acesso à educação e de marginalização, treinando e instruindo por meio do inglês uma elite local como interface entre o poder do império e a população local (KAMWANGAMALU, 2013). Kamwangamalu (2013) ainda relata que algumas visões de internacionalização concebem o emprego de línguas ex-coloniais como meio de instrução, as mesmas que os processos decolonizatórios tem tentado substituir.

Aos moldes do comentário tecido, sobre a África, Macaro *et al.* (2018) sugerem haver pouca presença de EMI na América Latina. Sahan *et al.* (2021) apontam que as experiências EMI capturadas pelo seu estudo apontam práticas iniciadas dentro da última década e em proporção consideravelmente menor do que em outros contextos. Dearden (2015) em seu relatório apresenta as visões variadas com relação ao inglês que podem ser encontradas na região: na Venezuela, o correspondente afirma que há boa receptividade e suporte em relação à língua; na Colômbia, as opiniões são variadas, com certa tendência a positiva; no Brasil, uma percepção de elitização e existência de outras prioridades na educação; por fim, na Argentina, apreço pela língua nacional e divergências com o Reino Unido tendem dificultar um desenvolvimento sistemático de EMI.

Corrales, Paba Rey, Santiago Escamilla (2016) trazem à discussão um estudo realizado com um grupo pertencente à comunidade da Informática de uma universidade colombiana que implementou EMI por meio de um modelo *top-down*. As autoras concluem que a prática de EMI na comunidade analisada é percebida positivamente especialmente por promover a oportunidade de usos autênticos da língua adicional e expandir o conhecimento de terminologia, todavia, certos desafios são enfrentados. Um desafio vivido e diretamente relacionado ao modelo de implementação é que a escolha dos professores e disciplinas que atuariam em EMI foi inteiramente arbitrária, e sem uma explicação clara, o que fez com que os professores supusessem terem sido

escolhidos por sua proficiência ou por completarem realizarem seus doutorados em contextos anglófonos. Além disso, os professores não sabiam claramente o porquê de estarem oferecendo EMI. Com relação ao uso da língua, identificou-se um uso misto de inglês, principalmente nos momentos mais expositivos/explicativos do conteúdo e interações professor-alunos, e espanhol, mais mobilizado na abertura e no encerramento da aula e nas interações aluno-aluno. Adicionalmente, Corrales, Paba Rey, Santiago Escamilla (2016) tecem algumas recomendações para o emprego do EMI no contexto analisado, sendo elas o desenvolvimento de orientações claras sobre o(s) propósito(s) e seleção de disciplinas para o EMI e suporte institucional para a oferta de disciplinas pelos professores.

Do relato que trago nesta seção, alguns pontos parecem se repetir ou partilharem algumas semelhanças em diferentes contextos. Dessas semelhanças, podemos destacar a percepção da possível redução de interação professor-aluno em aulas mediadas em inglês. Fazendo frente a esse desafio, a experiência externa apresenta a língua materna e o *code-switching* como ferramentas potenciais para auxiliar disciplinas EMI, o que não prejudica o status de uma disciplina como EMI. Outro aspecto extremamente relevante e frequentemente referenciado foi a necessidade de uma implementação *bottom-up* para o EMI, que considere as necessidades, demandas e interesse em EMI de cada comunidade disciplinar e/ou grupo acadêmico, para verificar em que medida a prática serve a seus propósitos acadêmicos (e.g. relações com outros grupos de outras culturas, inserção de componente multicultural/multilíngue). Estabelecendo certo tensionamento com esse último aspecto das características disciplinares, por vezes, a experiência mundial também demonstra que grupos de culturas e línguas com menor espaço/privilegio no concerto das nações podem acabar mais impelidos a adotar a prática para projetar seu trabalho internacionalmente. Após um breve panorama sobre o EMI no contexto internacional, na próxima seção, busco retomar alguns dos trabalhos que focaram no contexto brasileiro de EMI.

2.4.5 EMI no Brasil

Conforme o exposto na seção anterior, ao redor do mundo, há um conjunto de fatores que levam o EMI – e, por vezes, o ensino de inglês *per se* –

a ser considerado como algo destinado às elites (DEARDEN, 2015). No Brasil, o cenário ecoa a experiência mundial, e o ensino de línguas adicionais está fortemente localizado no setor privado. Esse fato leva alunos de classes menos privilegiadas – ou em vulnerabilidade socioeconômica – a ter acesso a essas línguas, normalmente inglês e espanhol, apenas na escola básica que por motivos diversos não tem conseguido equilibrar o acesso desses públicos às línguas adicionais (BAUMVOL; SARMENTO, 2019).

Com relação a isso, Baumvol e Sarmento (2019, p. 98) defendem que é papel da universidade promover acesso às línguas adicionais com o auxílio de programas de letramento linguístico em suporte ao oferecimento de iniciativas de EMI seguindo o entendimento de que é “*essential to broaden the scope of EMI in a non-English dominant context like Brazil and to ensure that EMI does not reinforce exclusion and inequality due to lack of language proficiency*”⁴⁸. De forma geral, se retoma aqui também as discussões desenvolvidas na seção sobre o status no inglês, em que a adição de uma língua com caráter global ou mesmo de uma língua acadêmica/para fins acadêmicos ao repertório linguístico de sujeitos oriundos de regiões mais periféricas do centro financeiro, político e cultural, pode servir não necessariamente à promoção dos valores desse centro, mas aos interesses dessa periferia em acessar o espaço de discussão nele localizado. Além disso, no que tange às instituições e seus processos de IaH, “*EMI can encourage a more balanced academic mobility, since institutions from non-English dominant countries will be more prepared to receive students from different geolinguistic regions of the globe*”⁴⁹ (BAUMVOL; SARMENTO, 2019, p. 98).

Guimarães, Finardi e Casotti (2019 com base em FINARDI; ORITZ, 2015) discorrem sobre pesquisa anterior cuja hipótese que tinham sobre a internacionalização em instituições públicas e federais apresentarem motivações diversas. Inicialmente para os autores, universidades privadas poderiam estar mais (economicamente) motivadas do que as públicas. Contrariamente,

⁴⁸ “essencial ampliar o escopo do EMI em contextos em que o inglês não é dominante, como o Brasil, e assegurar que o EMI não reforce exclusão e desigualdade devido a falta de proficiência linguística” (tradução minha).

⁴⁹ “EMI pode encorajar uma mobilidade acadêmica mais equilibrada, uma vez que instituições de países não anglófonos estarão mais preparadas para receber estudantes de diferentes regiões geolinguísticas do globo” (tradução minha).

identificou-se que as instituições públicas se sobressaem em motivação (acadêmica) no que tange à internacionalização, uma vez que o mercado educacional é amplo o suficiente para as instituições privadas não dependerem das taxas de alunos internacionais. O que pode acontecer é que em comparação às públicas, as instituições privadas tenham maior liberdade orçamentária para destinar recursos às atividades que visam à internacionalização (MARTINEZ, 2016; GUIMARÃES; KREMER, 2020).

Com relação às políticas de línguas e internacionalização, em um país de extrema diversidade linguística, o sistema brasileiro ainda foca bastante na educação europeia e norte-americana, deixando um pouco de lado as possibilidades de cooperação Sul-Sul (GUIMARÃES, FINARDI E CASOTTI, 2019). Nisso reside a importância de considerar o papel das línguas adicionais na promoção de uma internacionalização contra-opressiva e anti-hegemônica, com vistas à potencialização dos benefícios à comunidade a partir das práticas de ensino, pesquisa e extensão universitárias (GUIMARÃES, FINARDI E CASOTTI, 2019). Pesquisa prévia conduzida por Ribeiro (2020) demonstra que as políticas de internacionalização e políticas de línguas de universidades federais sugerem ambientes favoráveis a ações de internacionalização que envolvam línguas adicionais – e de forma mais específica o EMI – variando de menções à promoção de ambientes plurilinguísticos a disciplinas mediadas por línguas estrangeiras/adicionais, num contínuo que evidencia a valorização do papel das línguas adicionais e seu interesse por parte das comunidades.

Gimenez *et al.* (2018) identificaram que há no Brasil um conjunto de línguas servindo como meio de instrução na Educação Superior, sendo elas o Inglês – que concentra mais de 80% das ocorrências -, o Espanhol, o Francês, o Alemão e o Italiano. A consulta realizada por Martinez (2016) aproxima-se do diagnóstico de Sahan *et al.* (2021) ao indicar que de forma geral há pouca evidência que suporte a existência de cursos/disciplinas EMI antes de 2010 no Brasil. Segundo o autor (MARTINEZ, 2016), é por volta de 2014 que iniciativas EMI parecem aumentar significativamente em número ou em destaque, muito possivelmente resultado das ações do Programa Ciências sem fronteiras que enviaram número massivo de estudantes para mobilidade no exterior, muitos dos quais se não para países anglófonos, muito provavelmente para instituições que exigiam proficiência em e tinham como meio de instrução o inglês. Também em

Gimenez *et al.* (2018), em relação a um relatório anterior sobre EMI publicado em 2016, a média anual das oportunidades EMI em universidades brasileiras tiveram uma evolução de 44 para 406 em disciplinas de pós-graduação e de 197 para 235 na graduação.

Martinez (2016) elenca quatro tipos de desafios para o EMI no Contexto brasileiro. O primeiro está relacionado à língua e reflete uma preocupação de que a proficiência da comunidade na língua adicional não seja suficiente para o EMI. Apesar de o Brasil ser considerado por quadros internacionais como um país de baixa proficiência em inglês, o autor aponta que a literatura disponível não corrobora com a noção de que diminuir o nível de exigência para o ingresso em disciplinas EMI leva a experiências frustradas. Contrariamente, parecem ser aspectos relacionados à docência e à didática que influenciam mais do que à proficiência ou à pronúncia (MARTINEZ, 2016).

O segundo tipo de desafio apresentado por Martinez (2016) é o cultural e consiste de aspectos particulares da cultura acadêmica brasileira. Por um lado, a Academia brasileira está provida de menos recursos financeiros, materiais e tecnológicos, mas por outro lado, de forma geral, propicia interações menos verticais entre alunos e professores, que são mais receptivos com os alunos do que em outras culturas acadêmicas estrangeiras. Além disso, a implementação de iniciativas EMI no Brasil mostra uma tendência majoritariamente *bottom-up*, diferente de algumas experiências⁵⁰ nas quais as decisões foram tomadas de forma alheia à comunidade diretamente envolvida na sala de aula e tornaram-se casos de resistência e até insucesso do EMI. Nesse sentido, o Brasil está em uma posição privilegiada de poder aprender também com os erros de modelos que o precedem.

Restrições institucionais configuram o terceiro tipo de desafio descrito por Martinez (2016) e referem-se tanto à possibilidade de cautelosa e paulatinamente planejar e ofertar cursos e/ou disciplinas EMI, com planejamento estratégico e formação profissional, quanto à possibilidade, por exemplo de universidades privadas, fazerem uso de sua maior liberdade orçamentária para oferecer estímulos aos professores que adotarem EMI.

⁵⁰ Vide caso do Catar na seção anterior e, para relato mais detalhado, o caso do Politecnico di Milano (DEARDEN, 2015, p. 18).

Por fim, há os desafios ligados à identidade, ligados ao fato de que o conhecimento de línguas adicionais por vezes é relacionado a contextos de privilégio e identificação ou partilha de atributos com classes privilegiadas. Segundo Martinez (2016 com base em LUEG; LUEG, 2015), isso também reflete no EMI à medida que a literatura da área sugere que mesmo não havendo diferenças na competência linguística, pessoas identificadas com classes menos privilegiadas tendem a se engajar menos com práticas que vão de encontro a essa identidade.

Trazendo a discussão para a UFSM, Gimenez *et al.* (2018) indicam que, no primeiro semestre de 2018, 21 disciplinas EMI a nível de graduação foram oferecidas na instituição, sendo, no levantamento das autoras, a quarta maior oferta à época entre as 17 instituições respondentes, atrás apenas de UNESP, PUC-PR e UFRGS⁵¹. Enquanto grupo (HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020), identificamos que a comunidade acadêmica da UFSM exibe uma taxa de interesse substancial na prática do EMI⁵². Os docentes apresentam uma média de interesse de 65%, interesse potencial, i.e., interessados na prática para oportunidade futura, 30% e apenas 5% de desinteresse. A distribuição do interesse docente não é, todavia, uniforme e varia em relação ao centro de ensino e, por consequência, à área do conhecimento a que os docentes estão vinculados conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Variação do interesse em EMI por Centro/Área

Centro	CAL	CCNE	CCR	CCS	CCSH	CE	CEFD	CT
Área	Artes e Letras	Naturais e Exatas	Rurais	Saúde	Sociais e Humanas	Educação	Educação Física	Tecnologia e Engenharias
Professores (n)	19	20	9	20	18	7	4	14
Interessados (n)	7	15	8	10	11	3	4	12
Porcentagem	37	75	89	50	61	43	100	86

⁵¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista; PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná; UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁵² Cumpre salientar que os participantes foram apresentados a uma versão simplificada e particular do que seria EMI, pois acreditávamos que a prática poderia ser conhecida, mas talvez não a nomenclatura. Nesse sentido, a definição usada foi EMI como a oferta de aulas em que o conteúdo fosse trabalhado oralmente através do inglês.

Fonte: adaptado de Hendges, Rodrigues e Pretto (2020).

Outro fator relevante ligado ao perfil docente que mostrou influenciar o interesse foi o nível de ensino em que os docentes atuam. Por exemplo, professores que atuam exclusivamente na graduação apresentam 45% de interesse contra 79% daqueles envolvidos em graduação e pós-graduação (RODRIGUES, 2019; HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020).

Com relação às iniciativas de suporte institucional para o EMI, mais da metade dos professores indicaram que campanhas e formações que tratem da conscientização sobre a prática, funcionamento do EMI, princípios e estratégias pedagógicas e educação linguística em inglês são necessárias para uma política de adoção do EMI na universidade. Já no que concerne às atividades de sala de aula, pelo menos um quarto dos participantes indicaram que planejamento e implementação de avaliações, *syllabi*, materiais didáticos e apresentações de slides, bem como a interação oral com alunos e explicação do conteúdo seriam desafios para propor e oferecer um curso EMI na instituição (HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020).

Ademais, já havíamos também identificado no âmbito do grupo EMI na UFSM que, dentre os respondentes, nove professores já haviam ou estavam oferecendo disciplinas EMI (RODRIGUES; 2019). Desses nove, uma participante relatou ofertar disciplinas na modalidade há 15 anos. Como maiores motivadores para adoção do EMI estavam o estímulo que a modalidade propicia para que alunos estudem a língua adicional, a presença de alunos internacionais, a centralidade do inglês nas áreas disciplinares e crença em tornar a UFSM mais inclusiva para com seus alunos que não poderiam participar de mobilidade internacional.

Em junho de 2022, nosso grupo de pesquisa organizou o *I Simpósio sobre inglês como meio de instrução (EMI) na UFSM*, que contou com a participação de pesquisadoras da área e professores e alunos com experiências em disciplinas EMI na UFSM. Nesse momento, a fala de discentes⁵³ EMI foi muito

⁵³ Relatos com base em PALACIO, J. A. J. ; CASSOL, L. D. ; RODRIGUES, G. S.; RIBEIRO, J. M.. EMI na UFSM: experiências e perspectivas discentes. 2022. (Programa de rádio ou TV/Mesa redonda) Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=MawXgD2wKMK>>.

fortuita em ajudar a entender algumas motivações e alguns aspectos que podem influir no quão bem sucedida uma iniciativa EMI pode ser. O relato de um aluno colombiano que estudou no Programa de Pós-graduação em Física da UFSM abordou aspectos de três disciplinas em inglês que ele cursou. As duas primeiras foram motivadas pela presença de outros alunos internacionais – indianos, no caso -, que não conseguiriam acompanhar as disciplinas caso fossem oferecidas em português e/ou espanhol, ao contrário de colegas latinos. A primeira disciplina gerou muita angústia em ser oferecida em inglês, por ser notoriamente uma disciplina considerada desafiadora pelos alunos do programa de pós-graduação, mas, ao final, eles concluíram que o desafio da disciplina não estava majoritariamente na língua mediadora, mas em sua organização e em seu conteúdo. A segunda disciplina relatada pelo aluno teve também a motivação de o material de base para os estudos ser majoritariamente em inglês e com pouco desenvolvimento terminológico em português. Por fim, a terceira disciplina adicionou o objetivo de prepara-los para apresentar trabalhos em inglês, visando futuros congressos internacionais ou que tivessem o inglês como língua oficial. De forma geral a oferta EMI experienciada pelo aluno consistiu em um momento propício para a prática de inglês em um ambiente familiar e receptivo, ao mesmo tempo que abriu a oportunidade para que ele realizasse os trabalhos finais em inglês, uma vez que o português escrito poderia ser um obstáculo para ele. De forma semelhante, uma aluna do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, com experiência EMI em andamento à época, elencou a proximidade da área com a publicação e comunicação em língua inglesa, a falta de práticas de comunicação acadêmica oral em inglês e possibilidade de incremento de seu prospecto acadêmico e profissional como atrativos para sua participação na disciplina EMI. À semelhança do que foi relatado pelo colega da Física, o estabelecimento de um ambiente confortável e compreensivo para a prática das aulas na língua adicional estavam sendo fundamentais para a condução da disciplina. Além disso, ela percebe que a experiência pode contribuir e motivar mais espaços de divulgação da produção científica de alto nível realizada na UFSM para públicos de outras culturas acadêmicas.

Ecoando algumas tendências da experiência internacional, a experiência brasileira parece também estar voltada a aspectos de comunicação intercultural e valorização/evidenciamento das práticas acadêmicas brasileiras a outros

públicos além dos lusófonos. Também chama atenção uma tendência de modelo *bottom-up*, em que a demanda por EMI surge dos corpos docente e discente majoritariamente. Assim compreendido, os docentes da UFSM demonstram interesse em capacitação linguística e pedagógica, mas que compreenda adicionalmente questões sobre o funcionamento do EMI como uma prática educacional. Na sequência, abordo algumas experiências da literatura com formação de professores para o EMI.

2.4.6 Formações para o EMI

Macaro *et al.* (2018) são bem contundentes em sua defesa de que sistematicamente não existem cursos de formação profissional para professores EMI pré-implementação, i.e., antes de se engajarem em iniciativas EMI e que vão além da abordagem da língua, já que implementar EMI não significa meramente traduzir material para outra língua. Ainda segundo os autores, alguns acompanhamentos ou treinamentos são descritos na literatura, mas já focados em professores EMI em-uso, i.e., atuando em EMI. O relatório de Dearden (2015), de certa maneira, ecoa esse nicho pouco explorado, uma vez que 83,6% dos informantes do BC indicaram não haver pessoal qualificado o suficiente para essa iniciativa.

O ESP e o EAP são áreas de longa tradição nos contextos acadêmicos internacionalmente e, embora tenham objetivos diferentes, parecem ter como colaborar – e essa colaboração pode ser bilateral – com a formação para EMI, conforme apresentam Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017), Morell (2020) e Dafouz (2021). Dafouz (2021) trata dessa colaboração sob um ponto de vista teórico e identifica que as áreas apresentam pontos de divergência e possíveis convergências. A autora mostra que o ESP foca na aprendizagem de linguagem disciplinar e entende seus alunos como aprendizes de língua, enquanto o EMI foca na aprendizagem de conteúdo disciplinar e tem falantes da língua como alunos. Nessas diferenças, emergem as necessidades de desenvolver currículos que sistematicamente integrem professores especialistas de linguagem e professores especialistas de conteúdo e que valorizem a riqueza do repertório multilíngue dos alunos (DAFOUZ, 2021). Para Dafouz (2021), assim como o ESP é visto pela área dos Novos Letramentos como um avanço em direção a teorias socioconstrutivistas de aprendizagem, os professores EMI, muitas vezes não

qualificados pedagogicamente, podem aprender com esse movimento do ESP e gradualmente aplicar abordagens mais interativas e centradas no aluno.

A questão de valorização da interação também é apontada por Morell (2020), que analisa o desempenho de alguns professores em um curso de formação EMI. Nesse estudo, ao final do curso, cada professor preparou, implementou e, depois, avaliou coletivamente o desempenho dos pares em aulas de curta duração. Assim, chegou-se ao consenso de quais foram mais eficientes, as quais a autora avaliou em termos de interação verbal e emprego de discurso multimodal. Na comparação, as miniaulas melhor avaliadas fizeram maior e melhor uso de perguntas e negociação de significados além de emprego e integração amplos de diferentes meios semióticos (fala, escrita, imagens e gestos). Adicionalmente, com a realização de mais perguntas, em especial as que solicitam do aluno contribuição com base na sua experiência, o ritmo da aula na entrega de conteúdo parece ter ficado mais lento; contudo, como benefício, essas pausas sugerem melhor compreensão do conteúdo trabalhado (MORELL, 2020). Nesse sentido, Morell (2020) conclui que em termos de interação verbal, professores EMI devem ser instruídos sobre os diferentes tipos de perguntas⁵⁴, prática de perguntas referenciais e encorajados a propiciar a negociação de significados com os alunos, tendo claro como os diferentes modos semióticos (e.g. escrito, oral, visual e gestual) e sua combinação podem contribuir com facilitação da compreensão do conteúdo.

Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) concorrem par com essa visão da importância da interação com a compreensão de que professores EMI acabam se preocupando prioritariamente com a entrega de conteúdo. Os autores também analisam algumas formações docentes para o EMI oferecidas por universidades catalãs e concluem que nessas formações há prioridade na qualificação linguística com poucas questões metodológicas sobre EMI/CLIL, de forma superficial, sem adentrar questões que permeiam a socialização

⁵⁴ Morell (2020) trata de dois tipos de perguntas: retóricas (respondidas pelo próprio professor e utilizadas para estruturar discurso) e perguntas orientadas para a audiência (que demandam informação dos alunos. Num segundo nível, as perguntas orientadas para a audiência se dividem em *display* (verificar conhecimento ou familiaridade da audiência com o tema) e referenciais (demanda contribuições com base na experiência). Há ainda as perguntas de negociação de significado, sub-divididas, em um terceiro nível, em: *comprehension checks* (sobre compreensão), *confirmation checks* (confirmar mensagem anterior) e *clarification requests* (solicitar explicação adicional).

disciplinar do aluno, por exemplo. Sob a ótica do ESP, Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) apontam a falta de uma pedagogia de gênero nas formações EMI, e que os professores acabam se baseando muito em uma pedagogia de exposição, na expectativa que ao expor os alunos ao conteúdo eles o aprenderão. Além disso, os autores identificam que os cursos analisados falham em abordar satisfatoriamente três eixos de formação que eles trazem das pesquisas de formação em CLIL: comunicação e uso de linguagem com fins específicos, pedagogia e didática, e multilinguismo e multiculturalismo. Esses três eixos não estão balanceados em termos de frequência ou destaque na formação, sendo comunicação e linguagem o mais abordado e multilinguismo e multiculturalismo o menos abordado.

Ao tratarem de intersecções e possíveis colaborações do EMI com o ESP/EAP, Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017), Morell (2020) e Dafouz (2021) concordam com uma visão de que experiências mais exitosas de educação mediada por língua adicional, no caso específico do EMI, tendem a fazer uso de abordagens mais interativas e centradas nos alunos– conforme experiência reportada em Hasim e Barnard (2018) e Başıbek *et al.* (2014).

Drljača Margić e Vodopija-Krstanović (2018) trazem uma visão um pouco diferente ao oferecerem um curso especificamente focado no desenvolvimento linguístico dos professores EMI na Croácia, sem um foco conjunto em questões pedagógicas. As autoras defendem que independentemente do meio de instrução, professores precisam desenvolver aspectos pedagógicos (e.g. abordagem centrada no aluno, scaffolding) e que o EMI pode ser uma ferramenta para reavaliar a relação altamente assimétrica entre professor e aluno, características em comunidades acadêmicas mais conservadoras. A experiência relatada por Drljača Margić e Vodopija-Krstanović (2018) com 60 professores de todas as subunidades da *University of Rijeka* sem experiência prévia com EMI traz algumas reflexões sobre a questão de proficiência. Drljača Margić e Vodopija-Krstanović (2018) propõem que há quatro itens principais a serem considerados com relação a implementação do EMI e como ele afeta as ecologias didáticas locais: (a) os professores envolvidos têm níveis variados de proficiência; (b) proficiência conversacional não coincide com proficiência em linguagem acadêmica; (c) ambiguidade e falta de entendimento pelo aluno podem ser elevadas pelo meio da língua adicional; e (d) o nível de proficiência

docente afeta diretamente a qualidade do ensino dos professores. Alguns desses aspectos parecem se confirmar quando as autoras relatam a preocupação do seus participantes com a autoridade deles ser abalada pelo EMI, já que estarão fora da sua zona de conforto, preocupados em monitorar sua pronúncia, utilizando estruturas linguísticas mais simples na sua fala e utilizando mais elementos fáticos (e.g. hm, so, and, er). Além disso, professores com proficiência menor (B1, nível pré-intermediário no Quadro Comum de Referência Europeu) se sentiram constrangidos e tiveram seu interesse abalado com as dificuldades enfrentadas. Com relação ao curso oferecido *per se*, os professores ficaram satisfeitos com alguns pontos da formação, por exemplo uma tarefa de apresentar uma mini-aula com feedback ao fim, diversidade de tarefas interativas, oportunidade de praticar habilidades comunicativas produtivas e ambiente positivo e colaborativo (DRLJAČA MARGIĆ; VODOPIJA-KRSTANOVIĆ, 2018).

Por sua vez, uma pesquisa com professores EMI espanhóis, com nível mínimo de proficiência B2, feito por Dafouz (2018) mostra que o EMI é visto como uma oportunidade de crescimento profissional internacionalmente e/ou institucionalmente. Os achados dão conta de que formações EMI precisam de afastar do paradigma do EFL (*English as a Foreign Language*) e cada vez mais tratar os professores como falantes competentes e agentes da/na língua aos moldes do ELF (*English as a Lingua Franca*). Apesar de a educação estar sendo afetada por tendências globais, Dafouz (2018) argumenta que é necessário valorizar os modelos de ensino e aprendizagem locais, dando prioridade a formações EMI que deem conta das demandas linguísticas, culturais e acadêmicas locais em detrimento aos modelos pré-estabelecidos que instituições internacionais e organizações privadas oferecem no mercado do ensino de línguas. Do mesmo modo, formações EMI precisam ser integradas às ações de formação continuada das instituições, incorporar estratégias pedagógicas e práticas reflexivas e considerar as forças ideológicas e identidades que modelam a autopercepção docente (DAFOUZ, 2018).

A investigação de Pérez Cañado (2020) na *Universidad de Jaén* reflete, em alguns quesitos, os achados em Dafouz (2018). O estudo reforça que a familiaridade com o quadro teórico do EMI, a variedade de modelos, a legislação e resultados de estudo empíricos permanece baixa (PÉREZ CAÑADO, 2020).

Complementarmente, a pesquisadora aponta que a competência linguística segue como ponto crucial na formação EMI e que ao atingir um nível de uso da língua adequado, os professores podem dedicar-se aos aspectos teóricos e metodológicos do EMI. A autora sugere que com um nível de proficiência mais alto (mencionando em trecho próximo o nível C2), os professores parecem conseguir empregar abordagens centradas no aluno e o uso de materiais. A autora considera também que o treinamento para o EMI não é plenamente desenvolvido a partir de modelos *one-size-fits-all* e, por isso, uma qualificação adequada deve incluir aspectos linguísticos, alternativas metodológicas, arcabouço teórico, *micro-teaching*, serviço de avaliação e orientação e estar disponível na forma de educação continuada de professores em-serviço (PÉREZ-CAÑADO, 2020).

Macaro e Tian (2020) oferecem um modelo alternativo ao de cursos e *workshops* que parecem dominar as opções formativas em EMI. Nesse modelo, especialistas em linguagem e especialistas do conteúdo (estes ministrando EMI) não focavam em exemplos de boas práticas da área, mas trabalhavam colaborativamente sobre transcrições de suas aulas acompanhadas das respectivas análises não avaliativas. Essas análises realizadas pelos especialistas em linguagem não consistiam em um parecer interpretativo, mas achados factuais em termos de interação, tipos de pergunta e uso de língua materna ou adicional. Dois professores de Pequim participaram desse modelo de formação colaborativa e apresentaram comportamentos diversos. O primeiro, Zee, foi mais responsivo e reativo em relação aos achados e demonstrou interesse em repensar sua prática pedagógica já na segunda aula, modificando os padrões de interação e percebendo alunos mais confortáveis para falar em inglês. Por sua vez, a segunda, Jee, foi menos responsiva e os padrões de interação tiveram pouca alteração, tendo uma abordagem mais centrada no docente. Com Jee, alguns alunos esperavam o término da aula para fazer perguntas sobre o conteúdo em língua materna, com o que a professora reagia respondendo não ser professora de língua. Macaro e Tian (2020) interpretaram que as reações se devem possivelmente a necessidade de se somarem outras formas de evidência ou maior tempo de interação entre os colaboradores. Ademais, Macaro e Tian (2020) entendem que as reações de cada professor se devem ao fato de que eles já tinham considerações prévias sobre suas próprias

aulas, e que a apresentação das análises e a explicitação de suas práticas apenas confirmaram as posições teóricas.

Beltrán-Palanques (2021) investigou as percepções e necessidades apontadas por seis professores da *Universitat Jaume I*, da área de Engenharias, Arquitetura e Ciências, com proficiência entre B2 e C2. Esses professores avaliaram questões de (a) comunicação e uso da língua e (b) pedagogia, como sendo os mais relevantes para sua formação EMI. Dentro de (a) os três elementos mais mencionados foram dicção, *signposting* e estratégias de interação para checar compreensão. Em (b), houve maior interesse em meios para auxiliar alunos com aprendizagem linguística e sessões de prática didática com observação e feedback.

Martinez e Fernandes (2020) propuseram e refletiram sobre uma formação EMI no Brasil. Os autores tiveram a experiência de participar de um curso de formação EMI ofertado pelo Oxford EMI Training e trazido para sua universidade – a Universidade Federal do Paraná. A partir do curso, os autores propuseram duas versões consecutivas dessa formação com adaptações para melhor se adequar ao contexto deles. Com as alterações, o curso se propunha a formar professores capazes de: (a) ter consciência sobre como dinâmicas de conteúdo e ensino são mais importantes do que sotaque e eventuais *disfluências*; (b) planejar e implementar aulas que incorporem metodologias ativas; (c) utilizar técnicas para apontar pontos relevantes e transições entre momentos da aula; e (d) saber como lidar com erros no uso de língua em sua aula. Como o modelo de implementação das duas versões do curso são diferentes as conclusões dos autores parecem privilegiar mais a forma do que o conteúdo – embora eles apresentem lista de exemplos de conteúdos novos que criaram. As principais conclusões são que apesar de as duas edições serem consideradas exitosas, a versão intensiva apresentou algumas desvantagens, uma vez que houve menor coesão entre o grupo, foi mais cansativo e o grupo teve menos oportunidade de refletir e aplicar o conhecimento – a título de experimento – em suas aulas em andamento mediados pelo português (MARTINEZ; FERNANDES, 2020).

Fonseca, Corbett e Costa (2020) relatam experiência da Universidade de São Paulo em parceria com a Cambridge Assessment English. Os autores relatam que algumas das discussões originadas na experiência podem ser

organizadas a partir de algumas tensões, sendo elas: tensões entre a característica gratuita das universidades públicas e o comercial de organizações como a Cambridge Assessment English; a tensão entre os desejos de servir a comunidade lusófona local e de participar das interações entre instituições de prestígio internacional, e a tensão linguística entre o Português, o Inglês e o fenômeno de *translanguaging* na aula EMI. (FONSECA; CORBETT; COSTA, 2020). Além disso, Fonseca, Corbett e Costa (2020) sugerem que o conteúdo poderia incluir questões sobre peculiaridades entre graduação e pós-graduação, que a visão anglocêntrica do conteúdo deveria ser reconhecida e, em alguns aspectos, contestada, e que aspectos relacionados a avaliação em cursos EMI como *feedback* foram uma lacuna identificada.

Pusey (2020, p. 3), refletindo sobre experiências de formação no Brasil, defende que “[w]hat is more likely to enhance the pedagogical, linguistic, and communicative practices of EMI instructors in the long term is a personal commitment to lifelong learning”⁵⁵, acompanhada da mobilização de pares com propósitos e visões semelhantes. No que chama de *grassroots approaches*, Pusey (2020, p. 4) acredita que a formação para EMI pode se desenvolver por meio de abordagens como “*reflective teaching, action research, and the establishment of communities of practice, may help ensure that the skills, knowledge, and strategies acquired in professional learning forums (e.g., an EMI support course) are actually applied*”⁵⁶. O estudo revela que apesar de um planejamento inicial de focar só em aspectos teóricos sobre EMI e internacionalização, a análise de necessidades conduzida com os participantes mostrou a necessidade de focar em aspectos linguísticos, mesmo que opcionalmente, entre os encontros principais do curso, como meio de promover a confiança para os professores se expressarem em inglês. Com relação à competência linguística, foi focado em aspectos de desconstruir orientações normativas e centrados em modelos *nativos*. O autor (PUSEY, 2020) também destaca que contextos EMI onde professor e alunos partilham a mesma língua

⁵⁵ “o que é mais provável que incremente as práticas pedagógicas, linguísticas e comunicativas de professores EMI a longo prazo é o comprometimento pessoal com a aprendizagem vitalícia” (tradução minha).

⁵⁶ “ensino reflexivo, pesquisa ação e o estabelecimento de comunidades de prática podem ajudar a garantir que as habilidades, conhecimentos e estratégias adquiridas em fóruns de aprendizagem profissional (e.g. um curso de apoio EMI) sejam de fato aplicadas” (tradução minha).

materna fornecem mais estratégias comunicativas baseadas em experiências semelhantes, mas mesmo assim conhecimento sobre aspectos fundamentais de aprendizagem de outras línguas pode ser bem-vindo. No que tange às reflexões críticas que devem permear a formação em EMI, Posey destaca

who are we (as professors, as a university) in the bigger picture of education and internationalization? What is at stake by offering classes in English (and, e.g., not in the local language)? To what extent are the purported benefits of internationalization and EMI actually borne out for students, faculty, and the greater society?⁵⁷ (POSEY, 2020, p. 8)

Posterior a seleção inicial de literatura e delimitação do desenho metodológico deste estudo, tivemos contato com o texto de Gimenez e Marson (2022), em que trazem uma sistematização de cursos oferecidos no Brasil. Nessa sistematização, entre outros aspectos, as autoras frisam aspectos de conteúdo e metodologia de cada um dos cursos identificados. A autoras identificaram que no que se refere aos *syllabi*, há uma dualidade entre itens relacionados a formação linguística e outros a formação pedagógica, o que se justifica uma vez que “[m]ost of these lecturers have been educated as professionals in their fields, not in pedagogical matters. As EMI teachers, they face new language challenges which also invite new pedagogical practices”⁵⁸ (GIMENEZ; MARSON, 2022, p. 169). Metodologicamente, houve combinação de momentos de introdução de conceitos (e.g. CLIL x EMI; *Native Speakerism*, *Language Awareness*) e outros de prática de de micro-aula (*demo lesson*) (GIMENEZ; MARSON, 2022)

De forma geral, a literatura em formação EMI aponta que há necessidade de uma avaliação e reflexão local para a proposição de tal avaliação. A experiência externa (nacional e internacional), contudo, permite a análise de práticas prévias e suas vantagens e desvantagens, indicando caminhos possíveis no quais podemos investir. Além disso, parece razoável dizer que pesquisas apontam que a formação EMI está voltada para dois grandes focos:

⁵⁷ “quem somos (como professores, como uma universidade) no grande cenário da educação e internacionalização? O que está em jogo ao oferecer aulas em inglês (e, por exemplo, não na língua local)? Em que medida os supostos benefícios da internacionalização e EMI são para alunos, professores e a sociedade em geral?” (tradução minha).

⁵⁸ “a maioria desses professores foram educados como profissionais de suas áreas, não em assuntos sobre pedagogia. Como professores EMI, eles encaram novos desafios linguísticos que também provocam novas práticas pedagógicas” (tradução minha).

formação linguística e formação pedagógica. Ademais, o terceiro eixo proposto por Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017), de multilinguismo e multiculturalismo, parece ser um tópico necessário para promoção de uma formação mais compreensiva para o EMI.

Capítulo 3 MÉTODO

A pesquisa reportada nesta dissertação é caracterizada por uma abordagem qualitativa que visa abordar os fenômenos de maneira contextualizada, como episódios únicos da prática que representam, com objetivos e visões próprias. Resumidamente, uma pesquisa qualitativa é aquela que “*entails collecting primarily textual data and examining it using interpretive analysis*”⁵⁹ (CROKER, 2009, p. 5). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa em LA foca na observação, descrição, interpretação e análise de pessoas (e discursos) nas atividades sociais que realizam por meio de sistemas de significação (RIAZI, 2016). A pesquisa foi concebida sob uma orientação descritiva-interpretativa baseada numa perspectiva de gênero da ACG, que, para além da descrição, fornece ferramentas para a interpretação e explicação de textos a partir de seus contextos (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015).

3.1 UNIVERSO DE PESQUISA

Enquanto prática relativamente nova e tópico emergente nas discussões sobre política linguística e Ensino Superior, o EMI passou a ser não apenas um espaço de pesquisa, mas também de ações de ensino e desenvolvimento profissional que envolvem a área de ensino de inglês. Essa área, também conhecida internacionalmente como ELT (*English Language Teaching*), com base em nossa experiência enquanto professores e pesquisadores, tem abarcado propostas tanto de organizações já estabelecidas na área, quanto iniciativas orgânicas de instituições de pesquisa e ensino. Não raro, algumas dessas propostas são resultantes de colaborações entre os dois grupos.

Indubitavelmente, o ELT mobiliza um mercado de editoras, escolas, universidades, centros de idiomas, agências de intercâmbio e professores de linguagem. Por consequência, propriedade intelectual, *royalties*, participações e direito de reprodução podem ser aplicáveis aos cursos e materiais que os compõem. De tal sorte, os textos que circulam nessa comunidade podem ser mais restritos e muitas vezes constituem gêneros oclusos (SWALES, 1996), i.e., aqueles que recebem menos evidência no âmbito da comunidade. Conforme

⁵⁹ “envolve primariamente a coleta de dados textuais e sua investigação empregando análise interpretativa” (tradução minha).

exposto na seção de revisão da literatura, o EMI é um fenômeno mundial crescente (DEARDEN, 2015), cuja expansão tem ocorrido principalmente nos últimos anos e para o que sistematicamente parece ter havido pouca reflexão sobre formação profissional especializada (MACARO *et al.*, 2018). A fim de investigar práticas de letramento voltadas para o EMI, o universo de pesquisa deste trabalho consiste da área de ensino de língua inglesa, especificamente de cursos de formação docente para o EMI na Educação Superior disponíveis na literatura da área, bem como em *websites* de instituições promotoras.

3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO CORPUS

Desse universo, optamos pela coleta de um *corpus* que evidenciasse as características e os estágios de formações EMI já disponíveis. Inicialmente, foi elencado o gênero *syllabus*, ou programa (ementa, objetivos, conteúdo programático), desses cursos como fonte de dados a partir da suposição de que a obtenção de materiais didáticos em áudio, vídeo, ou escrita pudesse ser frustrada por razões de propriedade intelectual e/ou de mercado, uma vez que essas formações podem configurar um nicho de atividade econômica dentro do ensino de línguas. Além disso, por serem textos autênticos da comunidade envolvida na prática de letramento, os *syllabi* poderiam revelar muito sobre a estrutura e ideologias dessa comunidade. *Syllabi* expressam o arranjo de uma prática educacional, são declarações das escolhas pedagógicas que, em sua organização, refletem suas concepções basilares (NASCIMENTO, 2017).

Todavia, esse caminho metodológico foi parcialmente frustrado pela dificuldade de coletar tais textos. Por esse motivo, o critério que previa a exclusividade do gênero “*syllabi*/programa de curso” foi reavaliado e exemplares de outros gêneros passaram a ser aceitos como fonte geradora de dados para esta pesquisa. Dessa maneira, foram elencados os seguintes critérios para a coleta dos textos do *corpus*:

- (i) Ser documento descritivo de um plano de curso/workshop/oficina de formação docente;
- (ii) Ser relativo a curso voltado à Educação Superior;
- (iii) Incluir uma das palavras-chave “Inglês como meio de instrução”, “*English as a medium of instruction*”, “*English as the medium of*

instruction”, “*English medium instruction*”, “*English-medium instruction*”, “*English-Medium Education in Multilingual University Settings*”, ou “*English MOI policy*”.

A pesquisa e a coleta oficial foram realizadas em ferramenta de busca *Google* entre agosto e outubro de 2021. O resultado dessa coleta está descrito na seção seguinte.

3.3 DESCRIÇÃO DO CORPUS

Foram coletados cinco *syllabi* de formação docente para o EMI na Educação Superior. Desses, três eram detalhamento de formações promovidas ou distribuídas por agências internacionais de formação profissional e/ou linguística. Os outros dois exemplares tratavam de artigos com experiências sobre aplicação e/ou adaptação de curso EMI para docentes no Brasil. Esses dois exemplares de casos no Brasil, são adaptações de algum dos três outros cursos já selecionados, assim foram utilizados, para fins deste estudo como literatura sobre a formação EMI (MARTINEZ; FERNANDES, 2020; FONSECA; CORBETT; COSTA, 2020) no Brasil e excluídos do *corpus*. A Figura 10 resume as características do *corpus* coletado.

Figura 10 - Apresentação do *Corpus*

Exemplar	Título	Promotores	Disponível em	Data da coleta
C#1Cour	English for Teaching Purposes	Coursera e Universitat Autònoma de Barcelona	https://www.coursera.org/learn/teaching-english	23/08/2021
C#2Camb	Certificate in EMI Skills	Cambridge University Press & Assessment	https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/institutions/certificate-in-emi-skills/	20/10/2021
C#3Oxf	Europe - Oxford EMI Certificate for University Lecturers	Oxford EMI Training	https://www.oxfordemi.co.uk/content/europe-oxford-emi-certificate-university-lecturers	20/10/2021

Fonte: o autor e a orientadora.

Na sequência, trato pormenorizadamente de cada exemplar coletado.

3.3.1 C#1Cour: English for Teaching Purposes

O curso *English for Teaching Purposes* (Figura 11) é oferecido através da plataforma *Coursera* que tem alcance global e dispõe de cursos em variadas áreas, tanto a nível de formação complementar, como cursos livres, quanto a nível superior (graduação e pós-graduação) como cursos ligados a diversas universidades ao redor do mundo. O curso que analiso é ofertado pela *Universitat Autònoma de Barcelona*, que parece ser a detentora dos direitos do curso e responsável por sua elaboração, uma vez que os professores são apresentados na função de “instrutores”. Os instrutores estão identificados pela plataforma como professores do *Servei de Llengües*, i.e., Serviço de Línguas e são: Silvia Solá Viñals, venezuelana graduada em Línguas Modernas e Mestre em TESOL, Jose Ygoa-Bayer, filipino graduado em História Antiga e Estudos Clássicos, e Ian James, galês graduado em Ciências Políticas e certificado em ensino de EFL.

Figura 11 - C#1Cour



The image shows a screenshot of the Coursera website for the course "English for Teaching Purposes". The page features a dark green header with the Coursera logo and navigation links. The course title is prominently displayed, along with a 4.7 star rating and 424 ratings. The instructor is listed as Silvia Solá Viñals, with a link to view more instructors. A green button indicates "Enroll for Free" starting on August 24, with a note that financial aid is available. The course has 69,100 students already enrolled. The footer includes links for "About", "Instructors", "Syllabus", "Reviews", "Enrollment Options", and "FAQ".

Fonte: Coursera/ Universitat Autònoma de Barcelona

Por meio dessa plataforma, é possível acessar o curso gratuitamente via inscrição padrão, contudo a certificação da realização do curso só é emitida via

adesão à versão paga (29 USD em 09/02/2022). Para mitigar os custos, a plataforma informa que há auxílio financeiro disponível para esse curso.

O texto está dividido nas seções Sobre, Instrutores, Programa, Avaliações, Opções de Inscrição e Perguntas Frequentes. Devido a que este estudo se destina, as seções Sobre e Programa receberão maior atenção.

Como as seções About/Sobre e Syllabus/Programa são as de interesse neste estudo, cabe fazer uma breve descrição delas. A primeira consiste de parágrafos de texto na modalidade escrita enquanto a segunda, majoritariamente na modalidade escrita também, utiliza mais recursos visuais para a disposição da informação em um leiaute organizado a partir dos quatro módulos (semanas) à direita, com um título, breve descrição e enumeração de títulos de textos/atividades (respectiva e verticalmente dispostos) do centro à esquerda da tela.

Com relação a visão de EMI encontrada aqui, a Figura 12 retoma os conceitos ROAD-MAPPING e as perguntas elencadas na Figura 9.

Figura 12 - Análise ROAD-MAPPING de C#1Cour

Categoria	Pergunta norteadora	Resposta
RO	Quando os participantes falam em inglês e/ou outras línguas e para que o fazem?	Inglês sala de aula na mediação da instrução
AD	Qual o papel especial atribuído ao inglês na disciplina?	Mediar a aprendizagem, oferecer disciplinas, explicar conceitos
M	Como a política linguística se relaciona ao uso?	Foco em início de adoção de EMI, professores que começarão a lecionar em inglês
A	Quem decide a política linguística, por que fazem determinadas escolhas, e como é implementada essa política?	Não abordado; professor organiza e oferece o curso/aulas
PP	Como a linguagem é usada em contextos educacionais multiculturais?	Não específica, mas o curso é voltado para profissionais de todo o mundo, partilhando ou não a mesma comunidade disciplinar
ING	Como as forças de macro nível afetam e/ou interseccionam com fenômenos de meso e micro nível?	Segue políticas de internacionalização, princípios do EMI e busca estabelecer o nível de proficiência dos professores em C1/C2, conforme Conselho Europeu

Fonte: o autor.

Com base nesse levantamento prévio, há um foco do EMI para a sala de aula e a oferta de disciplina, como única função citada do professor EMI. Além disso, parece se alinhar com parâmetros internacionais e institucionais para estabelecer metas de aprendizagem. Na sequência, nos voltamos para o segundo exemplar.

3.3.2 C#2Camb: Certificate in EMI Skills

O *Certificate in EMI Skills* é oferecido pela *Cambridge University Press & Assessment*, que oferece cursos e testagem em inglês tanto para fins gerais, quanto profissionais e acadêmicos. Assim como o curso anterior, também é pago. Não há menção de outro responsável pelo curso, além da universidade⁶⁰ e as informações sobre conteúdo programático são apresentadas em um terceiro plano da página HTML (Figura 13).

Conforme a Figura 13 (próxima página), o texto está seccionado em *Certificate in EMI Skills*, *About the Course* (Sobre o Curso), *Offer a course* (Oferte um Curso), e *Running a Course* (Administrando um Curso). As duas primeiras seções serão o foco deste estudo. A primeira seção (*Certificate in EMI Skills*) está organizada em quatro breve parágrafos, enquanto a segunda – conforme imagem – apresenta uma breve introdução com três objetivos do curso listados e na sequência ainda se subdivide em *blended learning* (dois parágrafos sobre a forma de participação), *modules* (organizada em uma tabela com os oito módulos e seus respectivos conteúdos, seguidos por uma lista dos quatro momentos que estruturam cada lição) e *Assessment* (organizada em uma tabela com os dois componentes avaliativos e suas respectivas descrições e, posteriormente, lista com os dois critérios para obtenção do certificado). Passamos para uma breve descrição do curso a partir dos conceitos ROAD-MAPPING (Figura 14, próxima página).

⁶⁰ Após a inclusão no *corpus* e a análise do texto, em uma visita durante o mês de dezembro de 2022, tive a informação de que o curso não está mais aceitando matrículas. Nenhuma razão foi fornecida no site para justificar a suspensão.

Figura 13 - C#2Camb

English Language Assessment

Home Why choose us? Exams and tests Learning English Teaching English Blog News Events Help

Cambridge English > Teaching English > Teaching qualificat... > Support for school... > Certificate in EMI S... > About the course

Certificate in EMI Skills

About the course

Certificate in EMI Skills

The *Certificate in EMI Skills* course helps higher education professionals to:

- communicate more effectively in English with students and colleagues
- use a range of language in different situations, from lectures and tutorials to conferences and online discussions
- increase familiarity with a range of skills for delivering instruction in English.

Are you an education institution, national or regional government?

[Send an enquiry](#) to get access to a course sample.

Blended learning Modules Assessment

Fonte: Cambridge University Press & Assessment website.

Figura 14 - Análise ROAD-MAPPING de C#2Camb

Categoria	Pergunta norteadora	Resposta
RO	Quando os participantes falam em inglês e/ou outras línguas e para que o fazem?	Inglês em aulas, orientações, seminários e em outras atividades acadêmicas como submissão de trabalho para evento
AD	Qual o papel especial atribuído ao inglês na disciplina?	Mediar a instrução em momentos mais expositivos e em outros mais interativos como trabalho em grupo
M	Como a política linguística se relaciona ao uso?	Intuito de qualificar profissionais que se comunicam com colegas e alunos em inglês
A	Quem decide a política linguística, por que fazem determinadas escolhas, e como é implementada essa política?	Não abordado, mas não parece ser uma das habilidades que se espera que o professor desenvolva no curso, o professor auxiliará nos objetivos
PP	Como a linguagem é usada em contextos educacionais multiculturais?	Contribuir com a internacionalização, melhorar experiência docente e comunicar efetivamente em seu contexto
ING	Como as forças de macro nível afetam e/ou interseccionam com fenômenos de meso e micro nível?	A formação do professor EMI serve para contribuir com o processo de internacionalização que parecem preceder a prática desse professor

Fonte: o autor.

Em C#2Camb, o professor acumula mais atividades em que a língua adicional e o EMI irão ser mobilizados. Assim como C#1Cour, não parece ser atribuição do professor participar do desenvolvimento das políticas. Por outro lado, há menção ampla a questões de interação professor-aluno e aluno-aluno. Seguimos agora a descrição do terceiro exemplar

3.3.3 C#3Oxf: Europe - Oxford EMI Certificate for University Lecturers

O *EMI Certificate* (Figura 15) é oferecido pelo *Oxford EMI Training* e pode ser oferecido tanto virtual quanto presencialmente, em ofertas regulares ou sob demanda. Dos exemplares analisados, é o único que tem a oferta de cursos EMI como sua área específica de atuação. Assim como os demais, é um curso pago (£1,100) e não há menção a auxílios financeiros disponíveis.

Figura 15 - C#3Oxf



The screenshot shows the website for Oxford EMI Training. At the top left is the logo with the text 'OXFORD EMI TRAINING'. To the right, it says 'Teach International Classes English as a Medium of Instruction (EMI)'. Below this is a dark navigation bar with links: Home, Courses, About us, Galleries, Contact us, Enrol, and Forum. The main content area has a breadcrumb trail 'Home » Europe - Oxford EMI Certificate for University Lecturers' and a title 'Europe - Oxford EMI Certificate for University Lecturers'. Below the title is a photograph of two people sitting at a table, looking at documents. Under the photo, there is a short paragraph: 'The Oxford EMI Certificate for University Lecturers is an online course which is open to all European universities and is a Blended Learning Course. All times on this course will be UK time (GMT/UTC). Participants who successfully complete the course will receive the Oxford EMI Certificate for'.

Fonte: Oxford EMI Training website

Conforme Figura 15, os títulos dos cursos oferecidos pelo Oxford EMI Training parecem direcionados a um público específico, seja especificando uma região (e.g. “East Asia - Oxford EMI Certificate for University Lecturers”), país

(e.g. “Japan - Oxford EMI Certificate for University Lecturers”) ou universidade (e.g. “Hiroshima University, Japan - Oxford EMI Certificate for University Lecturers”). Apesar disso, em análise preliminar, não foram identificadas diferenças significativas no conteúdo de cada texto que não fossem locais e prazos. A partir da edição seguinte a do *corpus* (Maio/2022), foi incluída uma exigência de nível B2 para participar do curso. O layout da informação deste exemplar está organizado em quatro parágrafos descrevendo características do curso, lista de dois itens de expectativas para o egresso, lista de quatro itens de objetivos de aprendizagem, lista de dois itens de organização de cada lição e, por fim, bloco de informações de matrícula. Na sequência (Figura 16), as mesmas perguntas orientadas pelas categorias ROAD-MAPPING são aplicadas a este exemplar

Figura 16 - Análise ROAD-MAPPING de C#3Oxf

Categoria	Pergunta norteadora	Resposta
RO	Quando os participantes falam em inglês e/ou outras línguas e para que o fazem?	Mediação da instrução nas aulas
AD	Qual o papel especial atribuído ao inglês na disciplina?	Língua de mediação de uma aula internacional
M	Como a política linguística se relaciona ao uso?	Propicia que os cursos sejam ofertados em EMI
A	Quem decide a política linguística, por que fazem determinadas escolhas, e como é implementada essa política?	Não especificado, mas não parece ser função esperado do professor matriculado no curso, que ensinará em EMI, fará a aprendizagem mais motivadora e interativa, gerenciará estudantes de diferentes níveis de proficiência e será um professor EMI mais confiante
PP	Como a linguagem é usada em contextos educacionais multiculturais?	Curso multidisciplinar para professores trabalhando na Europa e cuja universidade esteja se globalizando
ING	Como as forças de macro nível afetam e/ou interseccionam com fenômenos de meso e micro nível?	Universidades europeias que estejam trabalhando em sua internacionalização e seus professores precisam compreender as questões envolvidas na oferta de uma aula internacional

Fonte: o autor.

C#3Oxf assemelha-se aos outros dois exemplares em termos do conjunto de ações esperadas do docente. Entretanto, difere um pouco por ser ofertado de forma um pouco mais delimitada, embora não haja evidência suficiente no *syllabus* sobre eventuais impactos no curso. Na seção seguinte, as categorias de análise serão sistematizadas.

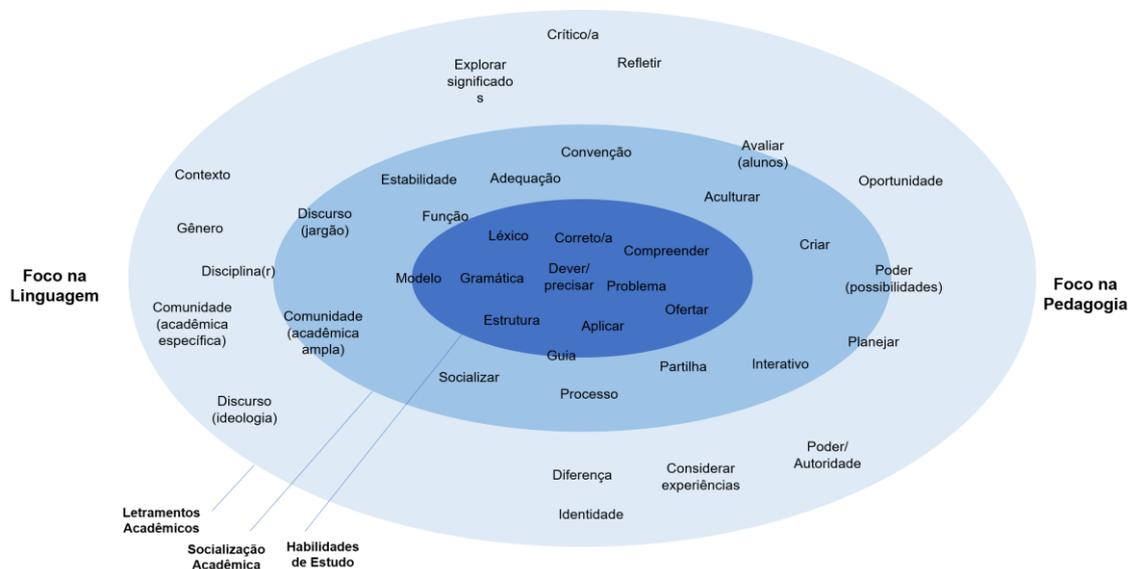
3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise do estudo são os três modelos de letramento descritos pelos estudiosos dos LACs (LILLIS, 1997; LEA, 1998; LEA; STREET, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007; STREET, 2010): habilidades de estudo (HE), socialização acadêmica (SA), e Letramentos Acadêmicos (LACs). A representação apresentada na seção sobre os LACs (Figura 4) foi revisada entre o período de qualificação e defesa, bem como apresentada em alguns eventos sobre letramento para que pudéssemos aperfeiçoar a seleção de item lexicais sugestivos de cada modelo. Além disso, necessitamos adicionar itens que dessem conta também do aspecto pedagógico sobre a ótica desses modelos.

Assim, uma segunda versão está disposta na Figura 17 (próxima página).

A atualização busca ampliar a discussão de aspectos mais voltados a pedagogia e didática como questões relevantes para um curso de formação EMI. Cada item elencado não deve ser compreendido de forma estanque, mas orienta campos semânticos que sinalizam proximidade com cada um dos três modelos. Desse modo, cada proposta que o *syllabus* compreende em termos de letramento pode ser analisada a partir dos índices elencados no diagrama, os quais sugerem aproximações a um dos modelos de letramento. Nesse sentido, os *syllabi* não precisam necessariamente revelar marcas de apenas um modelo, mas, como proposto na teoria de que os modelos se complementam, podem evidenciar aspectos dos três modelos. Para identificar cada excerto que encapsula um evento de letramento proposto no *syllabus*, tomaremos como orientação para os procedimentos, o conceito de elemento rico em significação, do qual trato em mais detalhes na seção que segue.

Figura 17 - Atualização do diagrama da estratificação de campos semânticos indicativos dos modelos de letramento acadêmico



Fonte: o autor e a orientadora⁶¹

Também serão articuladas com os três modelos de letramento, os três eixos de formação para o CLIL que Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) propõem como uma orientação para as formações EMI, sendo eles: (i) comunicação e uso de linguagem com fins específicos, (ii) pedagogia e didática, e (iii) multilinguismo e multiculturalismo.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Barton (2004) propõe uma metodologia para a análise de discurso através de elementos ricos em significação (no original, *rich features analysis*). Na visão da autora, analisar discurso é analisar como alguns recursos linguísticos contribuem para interpretação de textos em seus contextos, seja com base em elementos menores e mais específicos como léxico e gramática (estrutura da

⁶¹ Agradecimento a colega de mestrado Juliana Michelon Ribeiro pela colaboração com a construção e atualização do diagrama.

língua) ou mais amplos com foco em gêneros e visões de mundo mobilizadas (BARTON, 2004). Na proposta de Barton (2004), essa análise pode ser feita por meio de elementos ricos, i.e., elementos que evidenciam a relação entre um texto e seu contexto, imbuídos de integridade linguística – passíveis de categorização, quantificação e análise de cunho linguístico – e valor contextual – ligados a questões de função, significado, sentido e interpretação.

Para além disso, Barton (2004) esclarece que a análise de elementos ricos metodologicamente pressupõe uma análise de discurso de processos recursivos *bottom-up* e *top-down*. A primeira análise, baseada nos dados, envolve a identificação indutiva dos elementos ricos para sustentar argumentos descritivos sobre os significados desses elementos de um determinado texto em seu contexto. A segunda, baseada na teoria, relaciona a descrição dos elementos com quadros teóricos mais amplos.

Por não ser parte de um quadro teórico específico e estanque, Barton (2004) defende que sua proposta pode ser empregada em conjunto com outros construtos teóricos. A identificação de elementos ricos se dá, de forma geral, a partir da identificação de saliências por meio de uma averiguação holística do texto (BARTON, 2004).

Com vistas a análise das formações docentes proposta neste trabalho, os seguintes procedimentos de análise foram previstos:

- (a) Leitura recursiva para identificar elementos ricos em significação que remetam ao conceito de letramentos e, mais ou menos explicitamente, ao conceito de gênero discursivo;
- (b) Classificação dos elementos ricos de acordo com aproximações aos modelos de letramento subjacentes às propostas de formação, com ênfase nos LACs;
- (c) Identificação de pontos de intersecção – um núcleo comum – para um programa de formação em EMI;
- (d) Comparação dos *syllabi* analisados com a literatura disponível sobre as demandas sobre formação EMI no contexto da UFSM (RODRIGUES; 2019; RIBEIRO; 2020; HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2021), com vistas a identificar espaços de

complementação/adequação para a elaboração/implementação de um curso de formação em EMI no contexto local.

Capítulo 4 ANÁLISE DOS MODELOS DE LETRAMENTOS NOS SYLLABI

A leitura recursiva do exemplar C#1Cour revelou 22 excertos que evidenciavam propostas de letramentos no *syllabus*. Esses excertos foram identificados principalmente na seção *About/Sobre* e nos títulos e descrições dos módulos na seção *Syllabus/Programa*. Nesta segunda seção, com relação a enumeração de títulos de textos/atividades, elementos ricos foram identificados majoritariamente nos dois primeiros módulos. Por sua vez, nos dois últimos, as descrições dos módulos já abordavam o conteúdo dos títulos, sem haver necessidade de considerá-los elementos ricos duplicadamente. Uma sistematização dos elementos ricos está apresentada no Figura 18. Nesse quadro, já estão dispostos também os modelos de letramentos ao qual cada segmento se aproxima individualmente, sendo HE para o modelo de habilidades de estudo (habilidades individuais, transferíveis entre contextos, instrumentais e voltadas a elementos mais concretos e formais da linguagem); SA para a socialização acadêmica (aculturamento aos gêneros e discursos da Educação Superior como uma cultura relativamente homogênea); e, por fim, LACs para os letramentos acadêmicos (aprendizagem pautada na discussão da produção de significados, poder, autoridade e identidade). É importante ressaltar que os modelos de letramentos podem ser pensados em um contínuo de maior foco na forma linguística (HE) para maior foco no contexto ideológico (LACs - identidade, relações de poder, interesses), da mesma forma, os segmentos refletem mais ou menos diretamente cada modelo. Na Figura 18, busco sinalizar essas aproximações, mas, no somatório final, optei por totais com base nos indícios predominantes.

Esta análise revela que o *syllabus* C#1Cour indica correlação com os modelos de socialização acadêmica (15) e de habilidades de estudos (4). Dos elementos ricos, uma ampla maioria reflete esses modelos ao prever habilidades individualizadas e fortemente relacionadas a aspectos de forma e estrutura da língua ou ao tratar de forma relativamente estável os gêneros e discursos da esfera acadêmico-universitária, respectivamente.

Figura 18 - Elementos ricos sobre letramentos em C#1Cour

#	Excerto	Modelo		
		HE	SA	LACs
		←—————→		
1	help university lecturers do their teaching in English, <i>in line with university internationalisation policies</i>		X	
2	<i>link up with colleagues from universities all over the world who share the same discipline and discourse community</i>		X	
3	Describe the characteristics of the university lecture discourse genre (planning, agents, channels, phases, dynamics, and current flexibility of the genre)		X	
4	basic linguistic macro- functions within English teaching discourse		X	
5	appropriate linguistic exponents (vocabulary, structures, and phraseology)	X		
6	main micro- functions in English teaching discourse : metalinguistic, informative, evaluative, inductive, and social		X	
7	Consolidate their oral expression and interaction skills, and their grammar and vocabulary ,	X		
8	Analysing the critical issues (contextual, linguistic, motivational and methodological aspects)			X
9	Improve through re-thinking your teaching to improve it.			X
10	Pronunciation	X		
11	Lecture discourse		X	
12	opportunity to reassess and improve your lecturing			X
13	What class sequence should I choose to teach in English?		X	
14	Functions related to discourse structure : beginning and ending a class, concluding.		X	
15	Functions related to clarifying concepts for the students: giving examples, classifying, comparing and contrasting, defining		X	
16	Which text models does a teacher's oral discourse make use of ?		X	
17	Exposition and argumentation	X		
18	How can I structure oral discourse?		X	
19	Functions related to information management: describing processes, expressing cause and effect, describing graphs, helping learners to manage new information.		X	
20	Functions related to evaluation: expressing certainty, presenting evidence, giving one's opinions.		X	
21	Functions related to induction: giving instructions, motivating learners.		X	
22	Functions related to socialisation : handling classroom interactions and questions		X	
Total		4	15	3

Fonte: o autor.

À medida em que relacionamos os letramentos previstos no *syllabus* à proposta de aproximação da formação em EMI com a de CLIL (MANCHO-

BARÉS; ARNÓ-MACIÀ, 2017)⁶², é possível indicar que a maioria de elementos ricos identificados parece mais próxima de um foco em linguagem e comunicação para fins específicos, e.g. #5 (*appropriate linguistic exponents*), #10 (*Pronunciation*) e #15 (*function related to* [atividades profissionais do público]). Não parece possível excluir que alguns itens demonstram uma sobreposição de focos já que habilidades como dar exemplos, classificar e comparar (#15) são pertinentes à prática docente. Todavia, dado serem apresentados enquanto funções de linguagem e em uma língua adicional, a opção deste analista foi por classificá-las como um foco primário na linguagem e comunicação. Adicionalmente, esse foco em linguagem varia entre aspectos do estrato fonético/fonológico ao estrato de semântica, enquanto funções de linguagem, com especial atenção à oralidade, e.g. #7 (*oral expression.*), #10 (*Pronunciation*) e #18 (*oral discourse*). Alguns elementos tiveram sua classificação como evidências atraídas à um modelo de habilidade de estudos pela apresentação de funções ou estágios separadamente e com certa influência estrutural, aproximando-se um pouco mais ao modelo mais interno do diagrama.

Com relação aos elementos ricos alinhados ao modelo de socialização acadêmica, o foco em linguagem parece permanecer dominante, aumentando um pouco a complexidade e abstração da reflexão sobre linguagem por meio de conceitos como discurso e gênero, e.g. #3 (*university lecture discourse genre*), #4 (*English teaching discourse*) e #13 (*class sequence*). Essa classificação de alinhamento à socialização acadêmica se dá pela falta de indícios suficientes que expressem as comunidades acadêmicas como internamente diferenciadas por questões demográficas, regionais e disciplinares, o que aproximaria de um modelo de LACs. Em especial #1 e #2, demonstram certa estabilidade das culturas acadêmicas ao apresentar, respectivamente, (i) as políticas de internacionalização de forma genérica sem explicitar sua diversidade e (ii) um interesse em conectar integrantes de uma mesma comunidade disciplinar de diferentes localidades. Embora #2 pareça um dos poucos momentos em que a terceira dimensão defendida em Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) – a do multilinguismo e multiculturalidade – seja abarcada, não foi possível determinar

⁶² Conforme tratado na seção sobre formações para o EMI, Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) consideram três eixos a serem trabalhados na formação EMI/CLIL, quais sejam: língua para fins específicos, pedagogia e didática, multilinguismo e multiculturalismo.

em que medida essa proposta estimula a reflexão crítica da partilha e comparação de experiências ao mesmo tempo que relaciona diferenças com a realidade particular de cada participante.

Retomando a observação acima sobre a ideia de contínuo, o segmento #3 poderia também ser classificado como indício da visão de LACs, considerando-se o detalhe final entre parênteses que dá espaço para “flexibilidade” do gênero aula universitária. Entretanto, por ser introduzido pelo processo “descrever”, parece predominar a SA.

Por fim, os segmentos que destacam elementos ricos que apontam para premissas do LACs são #8 (*contextual e motivational*), #9 (*re-thinking*) e #12 (*opportunity to reassess*), os quais sugerem maior espaço para reflexão acerca da identidade docente dos participantes de maneira um pouco mais abrangente e integrando aspectos linguísticos e pedagógicos do que nos demais modelos.

Com relação ao segundo exemplar, C#2Camb, foram identificados 36 excertos que estabeleciam propostas de letramentos a serem desenvolvidos no curso (Figura 19, próxima página). Um ponto relevante desse segundo exemplar é uma maior ênfase em questões didático-pedagógicas – segundo eixo da proposta em Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) – se comparado a C#1Cour. Por outro lado, certa continuidade aos achados do exemplar C#1Cour pode ser interpretada como consequência da predominância de perspectiva de letramento como socialização acadêmica também neste segundo exemplar.

Os excertos que indicam proximidade com o modelo HE encontrados em C#2Camb também mobilizam um tratamento atomizado e generalista de habilidades que parecem ser tomadas como transferíveis para outros contextos. Com foco voltado ao linguístico, há marcas de perspectiva voltada para aspectos vocabulares e gramaticais (excerto #6), estruturação textual (excertos #8 e #27), habilidade de comunicação em mídias online sem explicitação de gêneros (excerto #20) e agência dos aprendizes como “aplicadores” da língua e de seus aprendizados.

Figura 19 – Elementos ricos sobre LACs em C#2Camb

#	Excerto	Modelo		
		HE	SA	LACs
		←—————→		
1	communicate more effectively in English with students and colleagues		X	
2	use a range of language in different situations , from lectures and tutorials to conferences and online discussions			X
3	increase familiarity with a range of skills	X		
4	Different lecture styles			X
5	Introducing a lecture		X	
6	Signposting and cohesion in lectures	X		
7	Concluding a lecture.		X	
8	Structuring seminars		X	
9	Giving step-by-step guidance		X	
10	Using questions to guide students		X	
11	Answering students' questions.		X	
12	Explaining procedures		X	
13	Setting up groups		X	
14	Monitoring groups and practical sessions		X	
15	Ending a group discussion or practical session.		X	
16	Setting goals and expectations			X
17	Advising students on strengths and weaknesses	X		
18	Problems and solutions	X		
19	Focusing on the individual student.			X
20	Online communication skills	X		
21	Writing emails		X	
22	Managing group communication		X	
23	Responding to online communication.		X	
24	Giving constructive feedback			X
25	Giving targeted feedback			X
26	Distinguishing between necessity and suggestion		X	
27	Organisation of feedback.	X		
28	Preparing for academic interviews		X	
29	Writing a conference proposal		X	
30	Engaging in peer mentoring			X
31	Networking in social situations .		X	
32	Different students' characteristics and needs			X
33	Institutional conventions		X	
34	Institutional differences			X
35	Relationships within university settings.			X
36	Participants apply the language and skills they have learned	X		
Total		7	21	8

Fonte: o autor

Similarmente, sob um foco pedagógico, notamos uma visão de familiarização a habilidades para oferta EMI (excerto #3) e os conceitos de potencialidade/fraqueza e problema/solução (excertos #17 e #18). Esses

sugerem características análogas ao modelo HE por proporem uma familiarização com habilidades alternativamente a outras opções como ensinar e/ou discutir e ao trazer, por exemplo, a noção de fraqueza, muito próxima a de déficit criticada pelos teóricos alinhados aos LAcS e dita como característica do HE.

No que se refere ao modelo de SA, os letramentos indicados estão fortemente ligados a funções da linguagem, movimentos de gênero discursivo ou gêneros discursivos de forma ampla (excertos #5, #7, #12, #21, #23, #28 e #29). O gênero aula é tratado a partir de introdução e conclusão, sem uma explicação específica do que isso compreende. Diferente do primeiro exemplar, temos menção a outros gêneros pertinentes à atuação docente e que estão previstos no *syllabus*: a entrevista acadêmica e a *proposta de conferência*. Além disso, no excerto #1, trata-se da comunicação efetiva na língua adicional com colegas e alunos, determinando o público, mas sem outras características que precisem a situação comunicativa. Com vistas a aspectos de cunho pedagógico, C#2Camb parece incentivar uma visão processual de aprendizagem com maior ênfase no aluno (excertos #9, #10 e #11) e nas atividades de interação entre alunos (excertos #13, #14, #15, #22 e #31).

Por fim, os excertos que indicam abordagem próxima aos LAcS compreendem perspectiva voltada ao aluno como indivíduo (excertos #19, #25 e #32), agente da sua aprendizagem e de seus colegas (excerto #30) e que precisa considerar o uso de seu conhecimento da língua em situações específicas (excerto #2). Além disso, aparecem como tópicos do *syllabus* as questões de convenções, relações e diferenças dentro das instituições (excertos #33, #34, #35), conceitos fundamentais à perspectiva dos LAcS.

No terceiro exemplar, C#3Oxf, foi possível identificar seis excertos do *syllabus* que exprimiam letramentos a serem desenvolvidos no curso, conforme Quadro 20. Os excertos em C#3Oxf estão voltados à dimensão pedagógica, com algumas aproximações com o eixo linguístico.

Classificado como representante de modelo HE, #3 apresenta a oferta (ensino) de disciplina EMI e assim como C#1Cour não expande o rol de possibilidades em que o professor pode se engajar em uma política de oferta EMI.

Figura 20 - Elementos ricos sobre LACs em C#3Oxf

#	Excerto	Modelo		
		HE	SA	LACs
		←—————→		
1	Become <i>confident</i> in lecturing and teaching through the medium of English (EMI) / Be a <i>confident</i> EMI University Lecturer		X	
2	<i>Gain</i> an understanding of the <i>issues and solutions</i> involved when teaching an <i>international class</i>		X	
3	Teach your subject through EMI	X		
4	Make university learning motivating and <i>interactive</i>		X	
5	Manage students with <i>different language levels</i> in your lecture or seminar			X
Total		1	3	1

Fonte: o autor

O modelo de SA é bem evidente no excerto #4, que indica uma orientação para processos de aprendizagem interativos e provavelmente, por consequência, menos centralizados no professor como fonte de conhecimento. O excerto #3 foi mantido como SA por deter elementos que o atraem para todos os três modelos. O verbo “*gain*” reflete uma concepção tradicional do conhecimento como transmissível e unilateral ao mesmo tempo que “*issues and solutions*” podem remeter ao modelo de déficit de HE. Por outro lado, a associação de “*issues*” e “*international class*” também evoca uma consciência de que é uma situação de aula diferente da que os professores talvez estejam acostumados, sugerindo uma orientação mais próxima aos LACs.

O excerto #1 foca na questão da formação de um professor confiante, sem explicitar no que se baseia nem a que se presta em específico tal sentimento. Apesar de #1 demonstrar uma tentativa de explicitar uma confiança para ensinar em EMI, não explica se essa confiança origina de proficiência linguística, domínio teórico, estudo de metodologia de ensino ou outro fator. Essa confiança parece ser mobilizada como uma característica superficial, sem uma clareza do seu propósito. Todavia, também permite a interpretação de uma preocupação com o professor na sua individualidade e, por isso, recebeu uma classificação intermediária.

O excerto classificado como próximo aos LACs é #5. Esse excerto não parece sugerir a separação dos alunos por nível de proficiência, mas se volta a orientação de como o professor pode manejar esse grupo sem, aparentemente, oferecer a separação como primeira opção. Além disso, opta pelo descritor “*different*” ao invés de outros (“*higher*”, “*lower*”, “*better*”, por exemplo) que possam eventualmente exprimir certo valor negativo ou depreciativo a um nível.

No quadro a seguir (Figura 21) faço uma tentativa de agrupar e sistematizar características de cada um dos três *syllabi*.

Figura 21 - Sistematização de características dos *syllabi*

Previsão	C#1Cour	C#2Camb	C#3Oxf
Características do EMI	X		
Planejar aula/montar disciplina	X		
Oferta de aula em inglês	X	X	X
Oferta de aulas práticas em inglês		X	
Oferta de orientação/supervisão em inglês		X	
Comunicação com colegas e/ou alunos	X	X	
Características do gênero aula	X	X	
Funções de linguagem relacionadas à docência (metalinguística, informativa, avaliativa, indutiva e social)	X	X	
Consolidação de comunicação oral	X	X	
Consolidação de comunicação escrita		X	
Reflexão sobre aspectos contextuais e motivacionais do EMI	X		X
Linguagem para diferentes situações		X	
Análise e reflexão de aspectos pedagógicos	X	X	
Diferentes tipos de ação pedagógica	X		
Abordagem consciente da heterogeneidade dos alunos		X	X
Avaliação		X	
Gerenciamento da interação	X	X	X
Convenções e características institucionais		X	
Promoção de educação motivadora e interativa		X	X

Fonte: o autor

Nesta sistematização e nos agrupamentos de características, os três *syllabi* parecem partilhar foco em dois pontos: dar aula em inglês e gerenciar a interação (marcadas em um tom de verde mais forte). Se retomamos as

configurações de Baumvol e Sarmiento (2016a), e que o EMI pode conceder diferentes papéis ao inglês, aqui parece que uma visão tradicional ou prototípica de EMI é mobilizada, i.e., uma aula EMI em que o inglês é (a) língua de mediação da instrução, que permite a interação professor-alunos em sala de aula. Ademais, isso encontra eco nas características de papel do inglês (RO) e disciplinas acadêmicas (AD) do quadro ROAD-MAPPING na descrição que realizei na apresentação do *corpus*.

Secundariamente, alguns pontos são abordados em pelo menos dois exemplares (e estão marcados em tom de verde mais claro). Dentre esses estão a atenção a aula como gênero, que mobiliza funções particulares da linguagem (e.g. explicar, exemplificar, definir e comparar) e seus respectivos aspectos léxico-gramaticais, a consolidação da expressão oral dos docentes e da interação com alunos (o que reforça a visão tradicional de EMI), a reflexão sobre aspectos que levam a adoção do EMI no seu contexto institucional e mundial, a análise de aspectos didáticos, seja na apresentação de abordagens disponíveis ou na autoavaliação da prática docente, e um foco na promoção de educação motivadora e interativa. Para checar as características desses *syllabi* com relação às demandas dos docentes interessados em EMI na UFSM, a próxima seção se destina a identificar pontos de contato entre esses cursos ofertados e o que os docentes relatam como mais relevante a ser trabalhado.

4.1 COMPARAÇÃO INICIAL COM A LITERATURA LOCAL

A literatura disponível sobre EMI na UFSM (RODRIGUES, 2019; HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020) traz apontamentos sobre percepções, necessidades e interesse da comunidade local (docentes e discentes) sobre a prática. Nesse sentido, os dados dos quais dispomos são relevantes para a reflexão e desenvolvimento de formações EMI que considerem a natureza global e local. Na figura 22, elenco as demandas que obtiveram mais de 20% de menções pelos professores consultados e quais dos cursos prevê tais letramentos em seu *syllabus*.

Figura 22 - Demandas docentes para formação EMI na UFSM

Demanda	C#1Cour	C#2Camb	C#3Oxf
1. Prática de produção oral em inglês	X	X	X
2. Estratégias pedagógicas para adaptar prática ao EMI	X	X	
3. Interação oral com alunos	X	X	
4. Estratégias pedagógicas para aulas mais interativas		X	X
5. Explicação oral do conteúdo	X	X	X
6. Estratégias pedagógicas para auxiliar alunos a desenvolverem sua proficiência em inglês			
7. Discussão de habilidades esperadas de um professor EMI	X		X
8. Estratégias para potencializar interesse discente nas aulas		X	X
9. Estudo da gramática do inglês	X	X	
10. Adaptação de material didático já existente			
11. Discussão de experiências EMI em outros contextos	X		X
12. Preparo e uso de slides em aula			
13. Discussão de abordagens centradas no aluno		X	X
14. Discussão do papel do professor EMI no aprendizado de língua de seus alunos			
15. Discussão do impacto do EMI nas avaliações		X	
16. Elaboração de <i>syllabus</i> da disciplina			
17. Elaboração de material didático novo			
18. Adaptação de conteúdo no contexto do EMI			
19. Riscos, benefícios e implicações da adoção do EMI	X		
20. Instrução para atividades em aula	X	X	
21. Explicação escrita de conteúdo (quadro)			
22. Explicação oral de conteúdo em vídeo			
TOTAL	9	10	7

Fonte: autor com base em Rodrigues (2019), Pretto (2020) e Hendges, Rodrigues e Pretto (2020)

Conforme Figura 22, cada um dos três exemplares consegue cobrir parcialmente os principais pontos escolhidos pelos docentes da UFSM. De 22 aspectos identificados nos levantamos prévios, os três programas de cursos abrangem em média apenas 39,4%.

A formação C#1Cour elabora o foco na formação linguística com alguns aspectos de formação pedagógica. Ao tomar referencial do CLIL, Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) indicaram que essas duas dimensões associadas à do multilinguismo e multiculturalismo consistiriam de uma formação ideal para EMI. C#1Cour trata a formação linguística com foco na oralidade mais extensivamente, o que se relaciona com a maior preocupação dos docentes da UFSM em estarem melhor preparados para interagir e explicar conteúdos oralmente. Todavia o curso enfatiza o ferramental linguístico oral para situação em sala de aula e parece afastar-se de uma compreensão mais holística do fazer docente que perpassa o pré-aula (planejamento, seleção e preparação de materiais e avaliações por exemplo) e pós-aula (como correções, comunicação extraclasse). Os letramentos elencados no *syllabus* estão em torno de habilidades de estudo e socialização acadêmica fortemente atrelada à formação linguística, deixam de atender parte das necessidades da nossa comunidade, que também indicou, em Hendges, Rodrigues e Pretto (2020), que o professor EMI seria desafiado com o desenvolvimento e apresentação de *syllabus* e cronograma, elaboração de material didático e desenvolvimento, aplicação e correção de avaliações. Essas indicações carecem de especial tratamento que dê conta das especificidades disciplinares e da identidade de cada docente, o que evidencia uma demanda para maior aproximação com preceitos dos LAc.

C#2Camb, por sua vez, explora os eixos linguístico e pedagógico (MANCHO-BARÉS; ARNÓ-MACIÀ, 2017) de forma relativamente balanceada. Difere de C#1Cour por aumentar a previsão de atuação do professor de sala de aula, para seções de orientação e atividades/aulas práticas, bem como por incluir a produção de e-mail e *conference proposals* que podem abarcar aspectos administrativos e científico-profissionais também. Nesse mesmo sentido, C#2Camb também dá maior ênfase à produção escrita. Com relação ao modelo de letramento, C#2Camb assemelha uma abordagem centrada na socialização acadêmica, sem deixar de mobilizar os outros dois modelos em momentos mais específicos. C#2Camb também propõe a reflexão de outros momentos que circundam o momento em-aula como o processo avaliativo e o *feedback*, que podem ser realizados extraclasse também. Além disso, esse exemplar dedica espaço em seu *syllabus* para listar convenções e diferenças institucionais como

um tópico a ser discutido, o que pode ser muito profícuo na compreensão global das implicações e papéis pretendidos para o EMI.

Por fim, C#3Oxf partilha características com os dois outros exemplares, focando em aspectos mais ligados a comunicação oral e a compreensão do EMI como uma prática com demandas e implicações próprias. Como um exemplar mais conciso, C#3Oxf compreende de forma relativamente similar aspectos dos três modelos. Assim como C#1Cour, parece mais interessado na formação de um professor preocupado com suas atividades em sala de aula, i.e., explicação e interação durante as seções de aula, em detrimento ao planejamento (pré-aula) e tarefas, avaliações e *feedback* (pós-aula) por exemplo.

Além de indicarem necessidade de mais oportunidades de formação linguística e suporte em EAP, os docentes da UFSM demonstraram interesse em cursos sobre estratégias pedagógicas e sobre características e funcionamento do EMI, ao passo que também apoiaram políticas de recompensa discente e de e progressão de carreira docente para quem participar de iniciativas EMI (RODRIGUES, 2019; HENDGES, RODRIGUES; PRETTO, 2020). Nesse sentido, a baixa agência no que concerne à reflexão da política EMI evidenciada na análise das dimensões ROAD-MAPPING no capítulo de método – onde o professor EMI é majoritariamente um agente em/de sala de aula, responsável pelas atividades finalísticas de compreender e falar a língua adicional e implementar as atividades didáticas – não parece atender satisfatoriamente os anseios da comunidade.

Também gera interesse dos docentes a percepção da necessidade de discutir estratégias que aproximem os docentes de abordagens interativas (identificado em C#2Camb e C#3Oxf), estratégias para potencializar o interesse dos alunos, adaptar material didático pré-existente, experiências prévias com EMI (C#1Cour e C#3Oxf) e em que medida o professor EMI é responsável também pelo letramento linguístico (RODRIGUES, 2019). Em especial esta última preocupação pode encontrar amparo na aproximação EMI-CLIL defendida por Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) e indicada em C#1Cour.

Por fim, a literatura do grupo (RODRIGUES, 2019; HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020) permite considerar de forma mais específica as diferentes comunidades discursivas, já que o levantamento identificou áreas disciplinares de maior interesse, além de atividades (e gêneros correlatos) mais

mobilizadas na aula acadêmica pelas culturas locais (e.g. seminários, debate/*question & answer*, apresentação de slides, teste/prova). Como consequência, é possível especificar os letramentos previstos em *syllabus* - e, posteriormente, no curso -, em especial aqueles que mostraram as funções de linguagem de forma mais genérica (e.g. explicar, comparar, dar exemplos). Dos exemplares analisados, a característica da oferta de C#3Oxf sugere tal preocupação com formações situadas, uma vez que a oferta é mais focalizada em uma região, país ou universidade, o que poderia permitir uma ação culturalmente orientada para as características da cultura acadêmica específica.

Nesse momento, encaminho as considerações finais do estudo.

Capítulo 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, busco contribuir com as discussões da área de LA ao analisar práticas de formação docente para o EMI na Educação Superior, como esses *syllabi* revelam concepções sobre o papel da língua inglesa e questão de formação pedagógica no EMI e, mais especificamente, nas formações para EMI. Com isso, objetivo também identificar em que medida dão conta das demandas apontadas pelos docentes e traçar possibilidades de adaptação para o contexto da UFSM.

Os *syllabi* são declarações sobre os cursos e contribuem para o entendimento da proposta do curso e de como ele compreende alguns conceitos chave. Analisar os *syllabi*, neste caso, não se trata de oferecer descrições completas do que o curso mobiliza – o que necessitaria de análise do *syllabus*, mas também dos materiais e das interações durante a oferta do curso. A análise que aqui inicio buscou compreender linhas norteadoras das formações para professores EMI com base no que se prevê para essas formações – e instanciadas nos *syllabi*.

A análise indica uma forte disposição para o letramento linguístico dos alunos (professores EMI) em que o próprio título de C#1Cour, *English for Teaching Purposes*, ecoa alguns preceitos de ESP/EAP. Há indícios que dirigem a compreensão de que C#1Cour esteja mais alinhado às concepções de letramentos nas duas fases iniciais da área (com os modelos de habilidades de estudo e socialização acadêmica), uma vez que a formação traz ligeiro caráter instrumental e que ora concebe as habilidades linguísticas necessárias de forma atomizada ou individualizada, ora as entende como parte uma cultura acadêmica composta por discursos e gêneros relativamente estáveis em diferentes comunidades. C#2Camb parece se dedicar um pouco mais às questões de cunho pedagógico e ampliar o leque de atividades trabalhadas e com que o professor necessita se engajar, indo ao encontro dos anseios mapeados destes. C#3Oxf também parece se dedicar mais as atividades mais “explícitas” do docente, dar aula, ao mesmo passo que pretende discussões sobre a prática EMI.

No que se refere aos modelos de letramento, os três parecem bastante calcados em uma perspectiva próxima à da socialização acadêmica. Os três exemplares evidenciam preocupações com a formação linguística dos docentes

e com sua capacitação em um conjunto de funções de linguagem importantes para o trabalho docente, tratando também, em alguns casos, de alguns gêneros. Todavia, nenhum dos exemplares parece ter os gêneros como ponto de partida da ação pedagógica em formação linguística. Além disso, as questões de contexto e situação parecem ser normalmente mobilizadas de uma forma mais ampla, sem atentar a especificidades culturais e disciplinares. Sentimos a falta de previsão de momentos que tratem mais atentamente a experiência desses professores como autores de suas aulas e coautores das políticas linguísticas e educacionais que os afetam, trazendo a sua experiência e o contato com a dos pares para enriquecer o debate e apresentar exemplos de boas práticas.

Os letramentos previstos no *syllabus*, especialmente aqueles mais próximos de um modelo de LACs externam papel sugestivo do professor como agente de sala de aula. Em outras palavras, não há indícios suficientes de que o curso tenha sido desenvolvido com o objetivo de preparar o professor EMI para uma atuação em diferentes instâncias do processo de planejamento, gestão, implementação e avaliação do EMI institucionalmente.

Se comparado à literatura disponível que indica três eixos principais das formações para as abordagens com base no conteúdo – comunicação e linguagem, didática e pedagogia e multilinguismo e multiculturalismo - C#1Cour e C#3Oxf focam majoritariamente no primeiro, com algumas menções ao segundo. C#2Camb, a seu tempo, demonstra relativo equilíbrio entre os dois primeiros eixos. A ausência de saliência nos *syllabi* de aspectos do terceiro eixo chama atenção e potencialmente colabora com o relativo distanciamento dos LACs. Considerando que o EMI é uma alternativa para a laH que poderia fornecer parte do componente intercultural, e que poderia ser uma ferramenta de acolhimento para eventuais alunos internacionais, parece justo que maior destaque fosse dado a esse eixo, e maior presença nos *syllabi* era esperada.

5.1. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Esse estudo também se propõe a tarefa de propor um *syllabus* para formação de professores da UFSM. Os princípios que norteiam a proposta originam de práticas sociais amplas e foram ordenadas numa sequência para que gerem uma progressão do estudo de conceitos relevantes, para produção de materiais, a aula e a avaliação. Essas práticas abarcam uma perspectiva de

gênero e compreendem espaços que pretendemos que deem conta dos componentes previstos nos LAcS.

Figura 23 - Proposta de *syllabus* para a UFSM

UNIDADE 1 - Política EMI

	Geopolítica do inglês: língua adicional, decolonialidade e função social
	Ensino de línguas na UFSM
	Tipos de internacionalização
	Experiências com inglês e com internacionalização
	Conceitos e origem da prática de EMI
	EMI no Brasil e no mundo
	Funções e habilidades do professor EMI
	Implicações da adoção EMI
	Diversidade discente: diferentes experiências, culturas e identidades
	Planejamento e oferta: interesse, demanda e acessibilidade da comunidade disciplinar

UNIDADE 2: Material didático

		Teorias de aprendizagem
		Experiências em design de aula e tipos de atividade
		Uso de glossários
		Roteiro de perguntas
		Experiências com uso de tecnologias educacionais

UNIDADE 3: Aula EMI

	Experiências em aula: características, estágios, expectativas	
		Abordagens centrada no professor e centrada no aluno
		Estudos sobre estágios de aula
		Funções de linguagem: definir, explicar, exemplificar, instruir
		Tipos e emprego de perguntas
		Translanguaging/code-switching

UNIDADE 4: Avaliação

	Experiências com avaliação de aprendizagem
	Avaliação como processo ou produto
	Língua de avaliação no EMI
	Instrumentos de avaliação
	Tipos de feedback

UNIDADE 5: Reflexão pedagógica

	Experiências com formação continuada
	Autoavaliação e feedback de alunos
	Interação com pares

Legenda:

	Adições da proposta
	Indicações da literatura revisada
	Demanda docente
	Resgates dos exemplares analisados
	Indicação de momentos exclusivos para partilha de experiências dos professores em formação EMI

Fonte: o autor

Dada a ocupação dos horários dos professores com suas outras responsabilidades, é impraticável em um só curso abordar todas as suas demandas. Questões como essa, exigem que recortes sejam feitos por pessoas envolvidas no desenvolvimento de cursos, assim como deve ter ocorrido com os desenvolvedores dos três cursos que analisei neste trabalho. Minha ambição é que essa proposta encapsule aspectos mais urgentes destacados pelos docentes em termos de aprenderem sobre a prática, planejarem, ofertarem e conduzirem avaliação em uma disciplina EMI, e serem capazes de tornar suas aulas mais interativas. Além disso, incorporar aspectos da literatura e formação EMI que apontam a necessidade de uma perspectiva decolonial de emprego do inglês como língua adicional ou acadêmica e num contexto de internacionalização crítica.

Além disso, os momentos “experiências”, dão saliência a importância da apresentação e partilha das vivências de cada participante como (ex-)alunos, professores e pesquisadores de sua área, valorizando peculiaridades disciplinares e desafiando convenções postas. Os exemplares analisados entram com aportes principalmente para orientar alguns aspectos linguísticos e pedagógicos relevantes. Também entram em cena adições deste pesquisador a partir da compreensão que acumulei durante esta pesquisa e minha formação docente, na expectativa de alguns aspectos linguísticos e pedagógicos mais próximos dos profissionais de educação (em línguas).

Conforme tratamos na revisão da literatura, as formações para o EMI parecem se alinhar a dois grandes paradigmas: foco na linguagem e foco na

pedagogia. Considerando o perfil de proficiência em inglês dos docentes da UFSM – 69% relataram que sua habilidade de produção oral, por exemplo, estaria em níveis intermediário, avançado ou proficiente (HENDGES, RODRIGUES; PRETTO, 2020) – não parece, inicialmente, que a questão de proficiência será um empecilho e, portanto, permite que haja maior atenção aos aspectos de didática no curso. Isso não significa dizer que não haverá momentos de trabalho com a língua, uma vez que, ao trabalhar com práticas como material didático, aula e avaliação, a língua é um aspecto constituinte. Por outro lado, a possibilidade de dedicação a qualificação da proficiência desses professores na UFSM pode ser suprida através dos cursos de línguas adicionais locais (Línguas no Campus e Idiomas sem Fronteiras, por exemplo), já consolidados na comunidade, por meio dos quais os docentes podem buscar formação paralela se necessário.

Utilizando o mesmo procedimento usado com os exemplares do *corpus* e identificando itens lexicais que se aproximam de uma perspectiva de LACs, parece haver uma orientação mais explícita no *syllabus* proposto. Nos exemplares analisados as marcas de proximidade com os LACs ficavam em torno de 18,8% - C#1Cour apresentava 3 (13,6%), C#2Camb 8 (22,9%) e C#3Oxf 1 (20%). Na Figura 23, as marcas destacadas em negrito sinalizam aproximações do *syllabus* proposto com os LACs e alcança aproximadamente 41,4% das previsões.

Essa proposta de *syllabus* consiste de princípios gerais, que deverão ser confrontados com as expectativas dos professores em formação que virem a participar, bem como uma análise aprofundada do contexto de ensino disciplinar, na eventualidade do curso ser oferecido para uma área ou grupo em articular.

5.2. ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Esta pesquisa que se encerra de modo algum encerra a discussão da temática em nosso contexto. A análise de *syllabi* realizada fornece uma noção inicial do que se trabalha nas formações EMI. Do mesmo modo, a proposta ainda precisa ser reforçada com referências específicas, exemplares de políticas, aulas e materiais didáticos. Além disso, precisamos ainda encontrar meios de atrair professores interessados a dedicar tempo e participar de uma oferta-piloto. Nesse sentido, será necessário diálogo com instâncias administrativas e um

planejamento de médio-prazo para uma oferta sistemática de disciplinas EMI por professores qualificados na UFSM associada a um fortalecimento de formação em inglês para docentes e discentes, especialmente via projetos do LabLeR.

Cursos nacionais como os relatados em Gimenez e Marson (2022) precisam ser analisados e suas orientações eventualmente serem abarcadas pelo corpo de pesquisa que sustenta a formação EMI da UFSM. Além disso, contato com outros profissionais interessados em EMI e internacionalização, inclusive de outras áreas, como Educação, poderá ser efetuado para auxiliar na composição do curso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Joana; ROBSON, Sue; MOROSINI, Marília; BARANZELI, Caroline. Understanding Internationalization at Home: perspectives from the Global North and South. **European Educational Research Journal**, v. 18, n. 2, p. 200–217, 2019.
- ASKEHAVE, Inger. The impact of marketization on higher education genres — the international student prospectus as a case in point. **Discourse Studies**, v. 9, n. 6, p. 723-742, 2007.
- BARTON, Ellen. Linguistic discourse analysis: how the language in texts works. *In*: BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul (ed.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- BAŞIBEKA, Nurchihan; *et al.* Lecturers' perceptions of English Medium Instruction at engineering departments of higher education: a study on partial English Medium Instruction at some state universities in Turkey. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 1819-1825, 2014.
- BAUMVOL, Laura K.; SARMENTO, Simone. **Internationalization at Home and the use of English as a Medium of Instruction / Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como meio de Instrução**. *In*: BECK, Magali Sperling *et al.* (org.). *Echoes*. Florianópolis: EdUFSC, 2016a.
- BAUMVOL, Laura K.; SARMENTO, Simone. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. *In*: COLÓQUIO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA, IX., 2016b, Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre/RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016a. p. 362-370.
- BAUMVOL, Laura K.; SARMENTO, Simone. Can the use of English as a medium of instruction promote a more inclusive and equitable higher education in Brazil? **Simon Fraser University Educational Review**, v. 12, n. 2, p. 87-105, 2019.
- BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAJ, A.; MATEI L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (eds.). **The European Higher Education Area**. Springer, Cham, 2015.
- BELTRÁN-PALANQUES, Vicent. EMI lecturers' training needs: towards the construction of a measurement instrument. **Alicante Journal of English Studies / Revista Alicantina de Estudios Ingleses**, [S.l.], n. 34, p. 63-82, 2021.
- BEZERRA, Benedito G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247-258, 2012.

BOLTON, Kingsley; KUTEEVA, Maria. English as an academic language at a Swedish university: parallel language use and the 'threat' of English. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 33, n. 5, p. 429-447, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COLEMAN, James A. English-medium teaching in European Higher Education. **Language Teaching**, v. 39, n. 1, p. 1–14, 2006.

CORRALES, Kathleen A.; PABA REY, Lourdes A.; SANTIAGO SCAMILLA, Nazira. Is EMI enough? Perceptions from university professors and students. **Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning**, v. 9, n. 2, p. 318-344, 2016.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L.; VIEIRA, Isabela R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 209-221, 2016.

CROKER, Robert A. An introduction to qualitative research. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (ed.). **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 3-24.

CRYSTAL, David. How many millions? The statistics of English today. **English Today**, n. 1, p. 7-9, 1985.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, David. English worldwide. In: HOGG, Richard; DENISON, David. (ed.). **A history of the English language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 420-439.

CRYSTAL, David. Two thousand million? **English Today**, v. 24, n. 1, Mar, p. 3-6, 2008.

CRYSTAL, David. A global language. In: SEARGEANT, Philip; SWANN, Joan. (ed.). **English in the world**. Abingdon: Routledge, 2012. p. 151-177.

DADOS, Nour; CONNELL, Raewyn. The global south. **Contexts**, v. 11, n. 1, p. 12-13. 2012.

DAFOUZ, Emma. English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 21, n. 5, p. 540-552, 2018.

DAFOUZ, Emma. Crossing disciplinary boundaries: English-Medium Education (EME) meets English for Specific Purposes (ESP). *Iberica*, v. 41, p. 13-38, 2021.

DAFOUZ, Emma; SMIT, Ute. Towards a dynamic conceptual framework for English-Medium Education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, v. 37, n. 3, p. 397-415, 2016.

DAFOUZ, Emma; SMIT, Ute. **ROAD-MAPPING English Medium Education in the internationalised university**. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.

DEARDEN, Julie. **English as a medium of instruction** - a growing global phenomenon. Manchester: British Council, 2015.

DRLJAČA MARGIC, Branka D.; VODOPIJA-KRSTANOVIC, Irena. Language development for English-Medium Instruction: teachers' perceptions, reflections and learning. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 35, p. 31-41, 2018.

DUARTE, Talita V.; PRETTO, Amanda de M., HENDGES, Graciela R. O papel do inglês no desafio de internacionalização da Universidade Federal de Santa Maria: uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026. *In: ENCONTRO NACIONAL DE NUCLI DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS*, 1, 2018, Uberlândia. Caderno de Resumos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018, p. 84.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical Discourse Analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society*, v. 4, n. 2, p. 133-168, 1993.

FONSECA, Luciana C.; CORBETT, John B.; COSTA, José A. Enhancing academic literacies through EMI Training: three perspectives on teaching towards the certificate in EMI skills at the University of São Paulo. *Letras*, [S. l.], p. 195–226, 2020.

GALLOWAY, Nicola. **English in higher education** - English medium: Part 1: Literature Review. London: British Council, 2020.

GHORBANI, Mohammad R.; ALAVI, Sahar Z. Feasibility of adopting English-Medium Instruction at Iranian universities. *Current Issues in Education*, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2014.

GIMENEZ, Telma N.; MARSON, Marilice Z.. Teacher education in English Medium Instruction settings: a partial view from Brazil. *Ilha do Desterro A Journal Of English Language, Literatures In English And Cultural Studies*, [S.L.], v. 75, n. 1, p. 155-172, 9 fev. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82399>.

GIMENEZ, Telma N.; SARMENTO, Simone; ARCHANJO, Renata; ZICMAN, Renée; FINARDI, Kyria R.. **Guide to English as a Medium of Instruction in**

Brazilian higher education institutions 2018-2019. [S.l.]: British Council/FAUBAI, 2018.

GRADDOL, David. **The future of English?** A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. Plymouth: The British Council, 1997.

GRADDOL, David. **English next.** Plymouth: The British Council, 2006.

GUIMARÃES, Felipe F.; FINARDI, Kyria R.; CASOTTI, Janayna B. C. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019.

GUIMARÃES, Felipe F.; KREMER, Marcelo M. Adopting English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. **Ilha do Desterro**, v. 73, n. 1, p. 217-246, 2020.

GRAY, John. **The construction of English:** culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

HASIM, Zuwati; BARNARD, Roger. Case study: EMI in a public university in Malaysia. *In*: BARNARD, Roger; HASIM, Zuwati (ed.). **English Medium Instruction programmes:** perspectives from South East Asian universities. Abington: Routledge, 2018. p. 29-40.

HENDGES, Graciela R. **Análise crítica da multimodalidade:** ciência da linguagem para os multiletramentos. GAP CAL/UFSM n. 046194, 2017.

HENDGES, Graciela R. **Inglês como meio de instrução na UFSM:** políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização. GAP CAL/UFSM n. 051325, 2018.

HENDGES, Graciela R. Inglês como Meio de Instrução (EMI) no contexto universitário: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização. *In*: X SIGET - SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS DE GÉNEROS TEXTUALES, 2019, Córdoba, Argentina. **Libro de Resúmenes**, 2019. p. 392-392.

HENDGES, Graciela R.; RODRIGUES, Gabriel S.; PRETTO, Amanda de M. Views of teachers and students about EMI at a Brazilian federal university: implications for language policy. **Letras**, [S. l.], p. 97-124, 2020.

HENDGES, Graciela R.; RODRIGUES, Gabriel S.; RIBEIRO, Juliana M.. EMI – English as a Medium of Instruction – na perspectiva de gênero e de letramentos. *In* **SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS**, 11. João Pessoa, PB: UFPB, 2022.

IACOBUCCI, Gabriele. **O Processo de Bolonha:** um modelo europeu de reforma do ensino superior? - O impacto nas outras regiões do mundo (o caso

da América Latina e do Brasil). 2012. 133p. Dissertação (Mestrado em Estudos Europeus) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

JENSEN, Christian; THØGERSEN, Jacob. Danish university lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. **Ibérica**, v. 22, p. 13-34, 2011.

JONES, Elspeth; REIFFENRATH, Tanja. **Internationalisation at Home in practice**. European Association for International Education. 21 de ago. De 2018. Disponível em: <<https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>>. Acesso em: 03 de ago. 2022.

KAMWANGAMALU, Nkonko M. Effects of policy on English-medium instruction in Africa. **World Englishes**, v. 32, n. 3, p. 325-337, 2013.

KIM, Eaun G. English Medium Instruction in Korean higher education: challenges and future directions. *In*: FENTON-SMITH, Ben; HUMPHREYS, Pamela; WALKINSHAW, Ian (ed.). **English Medium Instruction in higher education in Asia-Pacific: from policy to pedagogy**. Cham: Springer, 2017. p. 53-70.

KNIGHT, Jane. Updated definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, 25 Mar 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

LEA, Mary R.. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies In Higher Education**, [S.L.], v. 29, n. 6, p. 739-756, dez. 2004.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V.. The "Academic Literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, 368-377, 2006.

LILLIS, Theresa. New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. **Language and Education**, v. 11, n. 3, p. 182-199, 1997.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MACARO, Ernesto; *et al.* A systematic review of English Medium Instruction in higher education. **Language Teaching**, v. 51, n.1, p. 36-76, 2018.

MACARO, Ernesto; TIAN, Lili. Developing EMI teachers through a collaborative research model. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 2020.

MANCHO-BARÉS, Guzman; ARNÓ-MACIÀ, Elisabet. EMI Lecturer training programmes and academic literacies: a critical insight from ESP. **ESP Today**, v. 5, n. 2, p. 266-290, 2017.

MANUEL, Nicolau N.; JOHNSON, David C. Intertextuality across Angolan medium of instruction policy texts, discourses, and practices. **Current Issues in Language Planning**, v. 19, n. 2, p. 161-182, 2018.

MARTINEZ, Ronald. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. *In*: FINARDI, Kyria R. (ed.). **English in Brazil: views, policies and programs**. EDUEL: Londrina, 2016. p.191 - 228.

MARTINEZ, Ronald; FERNANDES, Karina. Development of a teacher training course for English Medium Instruction for higher education professors in Brazil. *In*: SANCHEZ-PEREZ, Maria Del Mar (org.). **Teacher training for English-Medium Instruction in higher education**. Hershey, Pennsylvania: IGI Global, 2020. p. 110-131.

MAZUR, Jolanta. Trends and challenges in higher education internationalisation. **Economic Review**, v.40, n. 2, p. 163-187, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Yes, Nós Temos Bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. *In*: **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MORELL, Teresa. EMI teacher training with a multimodal and interactive approach: a new horizon for LSP specialists. **Language Value**, v. 12, n. 1, p. 56-87, 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, n. 2, p. 22-31, 2015.

NASCIMENTO, Roséli. G. do. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. *In*: TOMITCH, Lêda M. B.; HEBERLE, Viviane M. (org.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. Florianópolis: LLE/PPGI/UFSC, 2017. p. 121-152.

NAVARRO, F.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTUOSO, V. A. B. Apresentação - Literacidades Científicas y Académicas en Educación Superior: Una Mirada

Latinoamericana. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 10–16, 2021.

NOGUEIRA, Nara N. M. Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 951-982, 2018.

PÉREZ CAÑADO, María Luisa. Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 48, 100927, 2020. DOI: 10.1016/j.jeap.2020.100927.

PHILLIPSON, Robert. Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. **World Englishes**, v. 27, n. 2, p. 250-267, 2008.

PHILLIPSON, Robert. English in globalisation, a lingua franca or a lingua frankensteinia? **TESOL Quarterly**, v. 43, n. 2, p. 335-339, 2009.

PHILLIPSON, Robert. Myths and realities of ‘global’ English. **Language Policy**, v. 16, p. 313-331, 2017.

PRETTO, Amanda de M. **Letramentos acadêmicos para implementar o inglês como meio de instrução em uma universidade**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.
PUSEY, K. Lessons learned piloting an EMI support course at a Southern Brazilian university. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 11, n. 2, p. 1-11, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa M.; ANDREOTTI, Vanessa (org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. The ‘Outer Circle’ as a role model for the ‘Expanding Circle’: learning lessons on English worldwide. **English Today**, v. 27, n. 4, p. 58-63, 2011.

RIAZI, A. Mehdi. **The Routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics**: quantitative, qualitative, and mixed-methods research. Abingdon: Routledge, 2016.

RIBEIRO, Juliana M. English as a Medium of Instruction in language policies of Brazilian public universities towards internationalization. **Ao Pé da Letra**, v. 22, p. 1-18, 2020.

RIBEIRO, Juliana M.; HENDGES, Graciela R. Mapeando o contexto para a implementação do inglês como meio/língua de instrução na UFSM. In: XI

MOSTRA DE TRABALHOS EM ANDAMENTO, 2019, Santa Maria. **Caderno de Resumos**, 2019a.

RIBEIRO, Juliana M.; HENDGES, Graciela R. Queremos disciplinas em inglês? A presença do inglês como meio de instrução nas políticas linguísticas de universidades federais brasileiras. In: 34ª JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, 2019, Santa Maria. Anais, 2019b.

RODRIGUES, Gabriel S. **English as a Medium of Instruction at UFSM: a cartographic study**. 2019. 72 p. Trabalho Final de Graduação (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SAHAN, Kari; *et al.* **Global mapping of English as a medium of instruction in higher education: 2020 and beyond**. London: British Council, 2021.

SCHMIDT-UNTERBERGER, Barbara. The English-medium paradigm: a conceptualisation of English-medium teaching in higher education. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 21, n. 5, p. 527-539, 2018.

STREET, Brian. 'Academic Literacies approaches to genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

SWALES, John M. Occluded genres in the academy: the case of the submission letter. In: VENTOLA, Eija; MAURANEN, Anna. **Academic writing: intercultural and textual issues**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. p. 45-58.

SWALES, John M. English as *Tyrannosaurus rex*. **World Englishes**, v. 16, n. 3, p. 373-382, 1997.

THE BOLOGNA DECLARATION OF 19 JUNE 1999. Bologna: The European Higher Education Area, 1999.

TOMITCH, Lêda; SILVEIRA, Rosane. Introduction. **Ilha do Desterro**, v. 73, p. 11-18, 2020.

TRIVISOL, Vanessa S.; TICKS, Luciane K.; COSTANTIN, K. dos R. A produção multiletrada de uma unidade didática desenvolvida em um programa de formação continuada na escola pública. **Porto das Letras**, v. 8, n. 1, p. 326-362, 2021.

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: 11 Set. 2018.

Van PINXTEREN, Bert. Language of instruction in education in Africa: how new questions help generate new answers. **International Journal of Educational Development**, v. 88, article 102524, p. 1-6, 2022.

WÄCHTER, Bernd. An introduction: internationalisation at home in context. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 5-11, 2003.

ZARE-EE, Abbas; HEJAZI, S. Yahya. University teachers' views on English as the Medium of Instruction in an Iranian higher education institution. **Arab World English Journal**, v. 8, n. 4, p. 467-485, 2017.

ANEXO 1 - C#1 Cour

Informações sobre o curso

32.301 visualizações recentes

Thinking about teaching your university subject in English but it's not the Language you normally use?

Then, English for teaching purposes is the course for you. A course on English and teaching methodology that aims to help university lecturers do their teaching in English, in line with university internationalisation policies.

The course structure is the same for all learners and there are opportunities for them to link up with colleagues from universities all over the world who share the same discipline and discourse community, to ask questions and exchange ideas.

This MOOC targets lecturers who wish to begin using English in their teaching. A priori, this means university lecturers from countries where English is not the L1 or a widely-used language (Romance language-speaking countries, for example), though in fact the course is open to teachers from all educational stages who want to teach through English, following the principles of EMI (English Medium Instruction).

On completing the course, you should be able to do the following.

- a) Teach a university subject in English, having gained the necessary confidence and skills.
- b) Integrate all aspects of CLIL (methodological, pedagogical, strategic, attitudinal, motivational, linguistic, sociolinguistic and pragmatic) to put together their own English-medium course on their particular subject.
- c) Describe the characteristics of the university lecture discourse genre (planning, agents, channels, phases, dynamics, and current flexibility of the genre).
- d) Understand and perform the basic linguistic macro-functions within English teaching discourse.
- e) Understand and perform, using the appropriate linguistic exponents (vocabulary, structures, and phraseology), the main micro-functions in English teaching discourse: metalinguistic, informative, evaluative, inductive, and social.
- f) Consolidate their oral expression and interaction skills, and their grammar and vocabulary, at English levels C1 and C2 as defined by the Council of Europe.

English for Teaching Purposes is a course provided by the Language Service at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).



Prazos flexíveis

Redefinir os prazos de acordo com sua programação.



Certificados compartilháveis

Tenha o certificado após a conclusão



100% on-line

Comece imediatamente e aprenda em seu próprio cronograma.



Aprox. 13 horas para completar



Inglês

Legendas: Árabe, Francês, Português (European), Italiano, Vietnamita, Alemão, Russo, Inglês, Espanhol, Lituano

Instrutores

Classificação do instrutor 🏆 4,8/5 (99 classificações) ⓘ



Silvia Solá Viñals

Teacher

Servei de Llengües

👤 75.842 aprendizes

📖 1 Curso



Jose Ygoa-Bayer

Teacher

Servei de Llengües

👤 75.842 aprendizes

📖 1 Curso



Ian James

Teacher

Servei de Llengües

👤 75.842 aprendizes

📖 1 Curso

Programa - O que você aprenderá com este curso

Classificação do conteúdo 🌟 98% (10.867 classificações) ⓘ

SEMANA 1

Unit 1. Implications for lecturers switching to English as the classroom language

Analysing the critical issues (contextual, linguistic, motivational and methodological aspects). Level of English. Managing anxiety. Improve through re-thinking your teaching to improve it. Teachers' discourse. Analysing real practice and choosing a particular class as a basis for later course work.



3 horas para concluir



12 vídeos (Total 49 min.), 10 leituras, 1 teste

Ver menos



12 vídeos

What can this MOOC do for you? 2min

1. First week introduction 2min

1.1. What are the implications of changing over to teaching your classes in English at university? 2min

1.2.1. What is English-Medium Instruction (EMI)? 2min

1.2.2. Diversity of the EMI methodology 5min

1.3. Is my level good enough to change over to teaching at university in this language? 2min

1.4. Pronunciation 12min

1.5. How do I control my nervousness? 4min

1.5.1. Lecture discourse 3min

1.6. Changing over to teaching in English: an opportunity to reassess and improve your lecturing 3min

1.7. Different kinds of teaching intervention 3min

1.8. What class sequence should I choose to teach in English? 3min



10 leituras

Welcome, Learners! 10min

Syllabus 10min

Grading and Logistics 10min

Solving doubts and technical issues 10min

FAQ - General topics 10min

FAQ- Time management 10min

FAQ - Quizzes and assignment 10min

FAQ - Certificate 10min

About us 10min

Week 1 material 10min



1 exercício prático

Quiz (Week 1) 30min

SEMANA 2

Unit 2. Functions related to delivering courses through English (1)

Functions related to discourse structure: beginning and ending a class, concluding. Functions related to clarifying concepts for the students: giving examples, classifying, comparing and contrasting, defining.



4 horas para concluir



12 vídeos (Total 94 min.), 9 leituras, 1 teste

Ver menos

 **12 videos**

- 2. Second week introduction 2min
- 2.1. Which text models does a teacher's oral discourse make use of? 5min
 - 2.1.1. Exposition and argumentation 14min
- 2.2. How can I structure oral discourse? 5min
 - 2.2.1. Introducing courses and classes 7min
 - 2.2.2. Closing a class 3min
 - 2.2.3. Concluding 13min
- 2.3. How can I clarify concepts for my students? 3min
 - 2.3.1. Giving examples 11min
 - 2.3.2. Classifying 9min
 - 2.3.3. Definitions 10min
 - 2.3.4. Comparing and contrasting 9min

 **9 leituras**

- Syllabus 10min
- Grading and logistics 10min
- FAQ - General topics 10min
- FAQ - Time management 10min
- FAQ - Quizzes and assignment 10min
- FAQ - Certificate 10min
- About us 10min
- Week 2 Material 10min

Productive Activity 1 (Optional) 10min

 **1 exercício prático**

Quiz (Week 2) 30min

SEMANA 3

Unit 3. Functions related to delivering courses through English (2)

Functions related to information management: describing processes, expressing cause and effect, describing graphs, helping learners to manage new information. Functions related to evaluation: expressing certainty, presenting evidence, giving one's opinions. Functions related to induction: giving instructions, motivating learners. Functions related to socialisation: handling classroom interactions and questions in the learning environment.

 **4 horas para concluir**

 16 vídeos (Total 118 min.), 8 leituras, 1 teste **Ver menos**

 **16 videos**

- 3. Third week introduction 2min
- 3.1. Managing information 4min
 - 3.1.1. Describing a process 9min
 - 3.1.2. Expressing cause and effect 7min
 - 3.1.3. Describing graphs 8min
 - 3.1.4. Helping students process new information 7min
- 3.2. Managing subjectivity 4min
 - 3.2.1. Expressing certainty 7min
 - 3.2.2. Presenting evidence 8min
 - 3.2.3. Giving opinions 5min

ANEXO 2 – C#2Camb

www.cambridgeenglish.org

ENHANCED BY Google

Certificate in EMI Skills (English as a Medium of Instruction)

The online qualification for academics who teach and work in the medium of English.

[Find out more about the course \(/teaching-english/teaching-qualifications/institutions/certificate-in-emi-skills/about-the-course/index.aspx\)](/teaching-english/teaching-qualifications/institutions/certificate-in-emi-skills/about-the-course/index.aspx)

Support your internationalisation objectives and improve student experience by ensuring your faculty are confident working in English.

The *Certificate in EMI Skills* is for university professors, lecturers, tutors and researchers whose first language is not English, but who use English to teach students, present academic papers and interact with colleagues.

The online course modules include video demonstrations of University of Cambridge lectures, seminars and tutorials.

The Certificate in EMI Skills is at Proficient to Expert stages on the [Cambridge English Teaching Framework \(/teaching-english/professional-development/cambridge-english-teaching-framework/index.aspx\)](/teaching-english/professional-development/cambridge-english-teaching-framework/index.aspx).

Key facts

Format: Online, with optional tutor-led sessions

Assessment: Online progress tests



With the Certificate in EMI Skills, participants can show that they:

- can use English as the medium of instruction with greater effectiveness
- are able to use a wider range of strategies to engage students

www.cambridgeenglish.org

Cambridge English  CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment

ENHANCED BY Google

Certificate in EMI Skills

About the course

The *Certificate in EMI Skills* course helps higher education professionals to:

- communicate more effectively in English with students and colleagues
- use a range of language in different situations, from lectures and tutorials to conferences and online discussions
- increase familiarity with a range of skills for delivering instruction in English.
- [users](#)
[Blended learning](#)
- [book](#)
[Modules](#)
- [compose](#)
[Assessment](#)

The *Certificate in EMI Skills* is a 40-hour online learning course.

Each of the eight online modules has approximately 5 hours of online study materials and 3 hours of optional materials which can be delivered face-to-face, online or as a combination of the two. The optional seminars extend and provide practice for participants' online learning.

EMI Skills case study

Cambridge English provided lecturers from Mexico's Tecnológico de Monterrey, one of Latin America's largest higher education institutions, with a tailored EMI training course to improve their knowledge of instructional level English. The course used a blended, online learning approach which provided lecturers with a more flexible and convenient alternative to a classroom-based course.

[Read the Improving EMI Skills for University Lecturers case study \(/Images/269978-improving-emi-skills-for-university-lecturers.pdf\)](#)

We use cookies. By continuing to use this website you are giving your consent for us to [set cookies](#) ([/footer/data-protection/cookie-policy/index.aspx](#)) [Dismiss](#)

Thank you for printing this page. Find more at www.cambridgeenglish.org

www.cambridgeenglish.org

Cambridge English  CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment

ENHANCED BY Google

Certificate in EMI Skills

About the course

The *Certificate in EMI Skills* course helps higher education professionals to:

- communicate more effectively in English with students and colleagues
- use a range of language in different situations, from lectures and tutorials to conferences and online discussions
- increase familiarity with a range of skills for delivering instruction in English.
- [users](#)
[Blended learning](#)
- [book](#)
[Modules](#)
- [compose](#)
[Assessment](#)

The *Certificate in EMI Skills* has eight modules:

Module	Content
1 Language for lectures	<ul style="list-style-type: none"> • Different lecture styles • Introducing a lecture • Signposting and cohesion in lectures • Concluding a lecture.
2 Language for seminars	<ul style="list-style-type: none"> • Structuring seminars • Giving step-by-step guidance • Using questions to guide students • Answering students' questions.
3 Language for small groups and practical sessions	<ul style="list-style-type: none"> • Explaining procedures • Setting up groups • Monitoring groups and practical sessions • Ending a group discussion or practical session.
4 Language for tutorials and supervision	<ul style="list-style-type: none"> • Setting goals and expectations • Advising students on strengths and weaknesses • Problems and solutions • Focusing on the individual student.

Module	Content
5 Language for online communication	<ul style="list-style-type: none"> • Online communication skills • Writing emails • Managing group communication • Responding to online communication.
6 Language for evaluation and feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Giving constructive feedback • Giving targeted feedback • Distinguishing between necessity and suggestion • Organisation of feedback.
7 Language for developing and extending professional roles	<ul style="list-style-type: none"> • Preparing for academic interviews • Writing a conference proposal • Engaging in peer mentoring • Networking in social situations.
8 Language for fulfilling professional responsibilities	<ul style="list-style-type: none"> • Different students' characteristics and needs • Institutional conventions • Institutional differences • Relationships within university settings.

Each module has a number of lessons, which all have the following structure:

- an introduction to the topic
- interactive learning activities
- interactive practice activities
- progress test and assignments.

EMI Skills case study

Cambridge English provided lecturers from Mexico's Tecnológico de Monterrey, one of Latin America's largest higher education institutions, with a tailored EMI training course to improve their knowledge of instructional level English. The course used a blended, online learning approach which provided lecturers with a more flexible and convenient alternative to a classroom-based course.

[Read the Improving EMI Skills for University Lecturers case study \(/Images/269978-improving-emi-skills-for-university-lecturers.pdf\)](#)

We use cookies. By continuing to use this website you are giving your consent for us to [set cookies \(/footer/data-protection/cookie-policy/index.aspx\)](#) [Dismiss](#)

Thank you for printing this page. Find more at www.cambridgeenglish.org

www.cambridgeenglish.org

Cambridge English  CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment

ENHANCED BY Google

Certificate in EMI Skills

About the course

The *Certificate in EMI Skills* course helps higher education professionals to:

- communicate more effectively in English with students and colleagues
- use a range of language in different situations, from lectures and tutorials to conferences and online discussions
- increase familiarity with a range of skills for delivering instruction in English.
- [users](#)
[Blended learning](#)
- [book](#)
[Modules](#)
- [compose](#)
[Assessment](#)

Participants are assessed in the following ways:

Assessment component	Description
Four written assignments within each module	Participants apply the language and skills they have learned to their own context and reflect on their experience.
An end-of-module progress test	Participants complete a multiple-choice test to check their learning.

Participants will gain a certificate of completion:

- either on completion of the whole course
- or on completion of individual modules, where participants are registered only for those modules.

EMI Skills case study

Cambridge English provided lecturers from Mexico's Tecnológico de Monterrey, one of Latin America's largest higher education institutions, with a tailored EMI training course to improve their knowledge of instructional level English. The course used a blended, online learning approach which provided lecturers with a more flexible and convenient alternative to a classroom-based course.

[Read the Improving EMI Skills for University Lecturers case study \(/Images/269978-improving-emi-skills-for-university-lecturers.pdf\)](#)

We use cookies. By continuing to use this website you are giving your consent for us to [set cookies \(/footer/data-protection/cookie-policy/index.aspx\)](#) [Dismiss](#)

ANEXO 3 – C#30xf

06/01/2023 00:23

Europe - Oxford EMI Certificate for University Lecturers | Oxford EMI Training



OXFORD EMI TRAINING

Teach International Classes
English as a Medium of Instruction (EMI)

Home
Courses ▾
About us ▾
Galleries
Contact us
Enrol
Forum

[Home](#) » [Europe - Oxford EMI Certificate for University Lecturers](#)

Europe - Oxford EMI Certificate for University Lecturers



The **Oxford EMI Certificate for University Lecturers** is an online course which is open to all European universities and is a Blended Learning Course. All times on this course will be UK time (GMT/UTC). Participants who successfully complete the course will receive the Oxford EMI Certificate for University Lecturers.

We are organising a 1-week English Medium Instruction (EMI) course for university lecturers working in Europe. If you work at a university that is going global and you are facing the challenge of teaching your academic subject to an international class, then this is the EMI course you need.

This multi-disciplinary course is for university teachers of all academic subjects such as Sciences, Humanities, Business, Economics, Engineering, Culture.

You will work with our Oxford EMI tutors in a professional and relaxed environment and meet other lecturers who are facing the same challenges that EMI brings.

You will:

- Become confident in lecturing and teaching through the medium of English (EMI)
- Gain an understanding of the issues and solutions involved when teaching an international class

And you will learn how to:

- Teach your subject through EMI
- Make university learning motivating and interactive
- Manage students with different language levels in your lecture or seminar.
- Be a confident EMI University Lecturer

Each day consists of Online + Oxford Live sessions:

- Online session: You work on course materials online. You can work at your own speed. This is about 3 hours a day.
- Oxford Live session: You participate in an Oxford Live session (Zoom). This is with your Oxford trainers for 90 minutes- 2h per day.

<https://www.oxfordemi.co.uk/content/europe-oxford-emi-certificate-university-lecturers>

1/2

06/01/2023 00:23

Europe - Oxford EMI Certificate for University Lecturers | Oxford EMI Training

Course dates: From 4 April 2022 to 8 April 2022

Pre-course session: 1 April 2022. We will explain exactly how the course will work and introduce the trainers.

Tuition fees: £1,100 (one thousand one hundred GB pounds) per course participant.

Please enrol before 18 March 2022.

To enrol or for more information Email info@oxfordemi.co.uk

Please feel free to contact us for information about the next available course.

Address:

Oxford EMI
OXFORD
OX1
United Kingdom

Accommodation: [Find more details here](#)

Course Enrolment: [Enrol for this course here](#)

Email info@oxfordemi.co.uk for information and enrolment.

Course start date: Monday, April 4, 2022

Course Full:

Yes

Stay in touch



Please contact us.

Oxford EMI, Oxford, UK.

Policies

[Anti radicalisation policy](#)

[Terms and conditions](#)

Accredited by the British Accreditation
Council Short Course Provider



Copyright © 2023, Oxford EMI Training is a division of Oxford EMI Ltd registered no 10674286 in England and Wales.