

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

Juliana Michelin Ribeiro

**APLICANDO O MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DA
SALA DE AULA EMI**

Santa Maria, RS
2023

Juliana Michelon Ribeiro

**APLICANDO O MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DA
SALA DE AULA EMI**

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

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

Santa Maria, RS
2023

Ribeiro, Juliana Michelin
APLICANDO O MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO
CONTEXTO DA SALA DE AULA EMI / Juliana Michelin Ribeiro.
2023.
112 p.; 30 cm

Orientador: Graciela Rabuske Hendges
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2023

1. Letramentos Acadêmicos 2. Inglês como Meio de
Instrução 3. Internacionalização 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, JULIANA MICHELON RIBEIRO, 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.

Juliana Michelin Ribeiro

**APLICANDO O MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DA
SALA DE AULA EMI**

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

Aprovada em 14 de fevereiro de 2023:

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

Ana Luiza Pires de Freitas, Dra. (UFCSPA)
(por videoconferência)

Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)

Ana Paula Carvalho Schmidt, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha família. Aos meus pais, Adílio e Rejane, pelo incessante apoio e amor durante essa e tantas outras jornadas. É graças ao incentivo de buscar um futuro melhor por meio do estudo e do trabalho e ao exemplo que tive disso durante tantos anos que hoje alcanço essa conquista. A minha filha, Alice, por me ensinar tanto sobre a vida e ser minha maior motivação nela.

A minha orientadora, professora Graciela, “*world’s best advisor*” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2022) pela acolhida desde a iniciação científica, pela compreensão e por tantos ensinamentos ao longo desses anos. Agradeço também por ter me apresentado ao contexto acadêmico tanto como um lugar em que pude aprender e encontrar minha voz quanto como um local de pesquisa e ação para que outros acadêmicos também tenham suas vozes validadas.

Às professoras que compuseram a banca desta dissertação, desde o exame de qualificação até esta etapa, pela leitura atenta e valiosas contribuições.

Às professoras e aos colegas do LabLeR, pelo acolhimento e oportunidade de desenvolvimento tanto como professora quanto como pesquisadora, pois aprendo no laboratório a me compreender nos dois papéis e entender que uma prática está ligada a outra.

Aos colegas do NELA, pelas discussões valiosas sobre as áreas que embasam os trabalhos do núcleo e aspectos teórico-metodológicos dos trabalhos em andamento.

Aos colegas e amigos de graduação e mestrado, Gabriel, Nathieli, Karina e Gabriele, pelo companheirismo e solidariedade com os “perrengues” semelhantes que vivemos nesse período e pelas conversas e risadas no laboratório. Agradeço, especialmente, meu amigo Gabriel pela parceria em tantas empreitadas, acadêmicas e pessoais, desde a escrita de artigos em conjunto, passando pela organização de eventos até o enfrentamento das tradicionais filas do RU para os fantásticos almoços (aliás, agradeço muito ao RU!!).

Aos colegas de graduação que se tornaram grandes amigos, Themis, Tiago e Victor, pela amizade e apoio. A jornada até aqui foi mais suave por cada encontro, seja presencial ou remoto, em que conversamos um pouco sobre nossas pesquisas e muito sobre nossas vidas.

E, por fim, agradeço à universidade pública gratuita e de qualidade, em especial a UFSM, que proporciona a mim e a tantos outros brasileiros uma formação de excelência como profissional, pesquisadora e cidadã.

Viva a universidade pública!

RESUMO

APLICANDO O MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA EMI

AUTORA: Juliana Michelon Ribeiro

ORIENTADORA: Graciela Rabuske Hendges

Este trabalho integra o projeto de pesquisa guarda-chuva “Inglês como meio de instrução (EMI) na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização” (HENDGES, 2018). No contexto de internacionalização, o EMI é frequentemente citado como uma das estratégias desse processo, tanto por pesquisadores (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a) quanto por membros da comunidade acadêmica, como professores e alunos (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018). Os LAcS, nessa conjuntura, são uma abordagem teórico-metodológica que pode contribuir na pesquisa da modalidade e de seu contexto mais amplo, a internacionalização, de maneira crítica e pautada na etnografia, assim como em ações de ensino acerca da modalidade, mantendo o cunho crítico e transformador característico dessa área de estudos. O objetivo deste trabalho é de ampliar os modelos de escrita acadêmica de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas em uma disciplina EMI PPGQ. Para tanto, primeiramente, uma sistematização das características dos três modelos (habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos) foi desenvolvida como base para análises posteriores. A seguir, o universo de análise foi investigado desde a instituição até a disciplina em que a aula analisada fazia parte. O perfil dos participantes da aula foi levantado por meio de análise dos currículos Lattes. A geração de dados parte da observação de uma aula em uma disciplina EMI do PPGQ. Excertos da aula observada foram analisados em dois momentos: primeiramente, foi conduzida uma análise dos movimentos retóricos; e, no segundo momento, com base em sistematização da literatura sobre LAcS e os três modelos de escrita acadêmica descritos por Lea e Street (1998). Considerando os estudos sobre movimentos retóricos de aula no contexto universitário, notou-se que eles se limitaram a aulas de

disciplinas acadêmicas regulares e cursos de inglês acadêmico. A aula analisada abrangeu aspectos de ambos os gêneros por partilharem certos objetivos comunicativos. Assim, esses trabalhos contribuem para este estudo, mas não de maneira exaustiva. No que concerne a ampliação dos modelos de Lea e Street (1998), detectou-se que os modelos podiam ser identificados na aula analisada sob diferentes níveis. Enquanto na descrição de Lea e Street (1998) o foco era a escrita, a aula analisada abrangia diferentes práticas comunicativas acadêmicas e extrapolava o registro escrito. Portanto, os trechos transcritos da aula foram analisados a partir de três níveis: i) nível linguístico, com foco na linguagem, em especial na língua inglesa, desde o nível léxico-gramatical ao nível discursivo (HALLIDAY, 1994); ii) nível do conteúdo, com foco nas maneiras que o professor poderia lidar com o conteúdo especializado de uma aula na área; e iii) nível da aula, que se concentra em possibilidades de foco das dinâmicas de sala de aula. Os três modelos parecem estar subjacentes às ações do professor em sala de aula, mas, considerando os três níveis propostos, apenas a abordagem dos LAcS foi identificada em todos.

Palavras-chave: Inglês como Meio de Instrução. Letramentos Acadêmicos. Internacionalização.

ABSTRACT

APPLYING THE ACADEMIC LITERACIES MODEL IN AN EMI CLASSROOM CONTEXT

AUTHOR: Juliana Michelon Ribeiro

ADVISOR: Graciela Rabuske Hendges

This work is part of the research project “Inglês como meio de instrução (EMI) na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização” (HENDGES, 2018). In the context of the internationalization, EMI is often cited as one of the strategies of this process, both by researchers (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a) and by members of the academic community, such as professors and students (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018). Academic Literacies, in this context, are a theoretical-methodological approach that can contribute to the research of the modality and its broader context, internationalization, in a critical way and based on ethnography as well as in teaching actions about the modality, maintaining the critical and transformative characteristics of this area. The aim of this work is to extend Lea and Street's (1998) models of academic writing to the analysis of academic communicative practices in an EMI PPGQ course. To do so, first, a systematization of the characteristics of the three models (study skills, academic socialization and academic literacies) was developed as a basis for further analysis. Next, the universe of analysis was investigated. The profile of class participants was mapped through analysis of Lattes curricula. Data generation starts from the observation of a class in a PPGQ EMI course. Excerpts from the observed class were analyzed in two moments: first, an analysis of the rhetorical movements was carried out; then, based on the systematization of the literature on Academic Literacies and the three models of academic writing described by Lea and Street (1998). Considering the studies on rhetorical movements in the university context, it was noted that they were limited to regular academic subject classes and academic English courses. The analyzed class covered aspects of both genres for sharing certain communicative objectives. Thus, these works contribute to this study, but not exhaustively. With regard to the expansion

of the Lea and Street (1998) models, it was detected that the models could be identified in the analyzed class under different levels. While in the description by Lea and Street (1998) the focus was on writing, the analyzed class covered different academic communicative practices and went beyond the written record. Therefore, the excerpts transcribed from the class were analyzed from three levels: i) linguistic level, focusing on language, especially in English, from the lexical-grammatical level to the discursive level (HALLIDAY, 1994); ii) content level, focusing on the ways that the professor could deal with the specialized content of a class in the area; and iii) classroom level, which focuses on possibilities of classroom dynamics. The three models seem to underlie the teacher's actions in the classroom, but, considering the three proposed levels, only the academic literacies model was identified in all of them.

Keywords: English as a Medium of Instruction. Academic Literacies. Internationalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da relação entre os três modelos de ensino e pesquisa de escrita acadêmica	32
Figura 2 - Quatro articulações da internacionalização no ensino superior em relação ao imaginário global moderno/colonial	41
Figura 3 - Contínuo das modalidades de instrução por meio de uma língua adicional	46
Figura 4 - Disciplinas de pós-graduação em inglês por área de conhecimento no Brasil em 2017	47
Figura 5 - Interesse na adoção do EMI na UFSM	52
Figura 6 - Captura de tela da aula disponibilizada para análise	62
Figura 7 - Campo Idiomas do currículo Lattes do professor	65
Figura 8 - Avaliação dos alunos de mestrado sobre suas habilidades em língua inglesa	68
Figura 9 - Avaliação dos alunos de doutorado sobre suas habilidades em língua inglesa	69
Figura 10 - Relato do professor sobre a dinâmica das aulas	70
Figura 11 - Contínuo do papel do observador com ênfase no papel adotado nesta pesquisa	71
Figura 12 - Professor usa esquematizações visuais para explicação de fenômenos/conceitos	77
Figura 13 - Frequência dos movimentos retóricos dos alunos.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos modelos de ensino e pesquisa acerca da escrita acadêmica	55
Quadro 2 - Programas de Pós-Graduação do CCNE e disciplinas com título em inglês nas respectivas estruturas curriculares	60
Quadro 3 - Aspectos sobre o perfil do professor da disciplina e campos do currículo no currículo Lattes investigados	64
Quadro 4 - Nível de ensino dos alunos presentes na aula analisada	69
Quadro 5 - Momentos da aula gravada	70
Quadro 6 - Informações da planilha de geração e análise de dados	72
Quadro 7 - Comparação entre movimentos retóricos desta análise e da literatura prévia	80
Quadro 8 - Modelos de ensino e pesquisa sobre as práticas comunicativas acadêmicas e níveis de análise de uma disciplina EMI	88
Quadro 9 - Modelo de habilidades de estudo na aula sob os três níveis de análise	91
Quadro 10 - Modelo de socialização acadêmica na aula sob os três níveis de análise	93
Quadro 11 - Modelo de letramentos acadêmicos na aula sob os três níveis de análise	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números oficiais sobre EMI na UFSM em 2017-2019	58
Tabela 2 - Seleção de alunos do PPGQ para levantamento sobre idiomas no currículo Lattes	68
Tabela 3 - Número de participações por aluno e nível de ensino	82

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
EMI	<i>English as a Medium of Instruction</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
IaH	<i>Internationalization at Home</i>
ISD	Interacionismo Sócio-Discursivo
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LabLeR	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação
LAcS	Letramentos Acadêmicos
LinC	Línguas no Campus
NELA	Núcleo de Estudos em Letramentos Acadêmicos
PPGQ	Programa de Pós-Graduação em Química
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 LETRAMENTOS ACADÊMICOS	26
2.1.1 Modelos de ensino e de pesquisa de escrita acadêmica	32
2.1.2 Ampliação do escopo de pesquisa dos LAcS	33
2.2 GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO SUPERIOR.....	35
2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO	39
2.3.1 Internacionalização crítica.....	40
2.4 INGLÊS NO ENSINO SUPERIOR.....	43
2.4.1 Inglês como meio de instrução (EMI)	45
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	54
3.1 UNIVERSO DE PESQUISA.....	57
3.1.1 Universidade Federal de Santa Maria	57
3.1.2 Programas de Pós-Graduação do Centro de Ciências Naturais e Exatas	58
3.1.3 Programa de Pós-Graduação em Química	60
3.1.4 Fundamentals of Microwave and Ultrasound Applied to Chemical Processes.....	61
3.2 PARTICIPANTES	63
3.2.1 Professor EMI	64
3.2.2 Alunos EMI	66
3.3 <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	69
3.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	70
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	72
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
4.1 A AULA ANALISADA.....	75

4.1.1 Ações do professor da disciplina	76
4.1.2 Ações dos alunos da disciplina	82
4.2 APLICAÇÃO DOS MODELOS DE ESCRITA ACADÊMICA NA ANÁLISE DE UM CONTEXTO EMI	86
4.3 MODELOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS E NÍVEIS DE ANÁLISE	88
4.3.1 Modelo de habilidades de estudo	88
4.3.2 Modelo de socialização acadêmica	91
4.3.3 Modelo de letramentos acadêmicos	94
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS	102

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Os Letramentos Acadêmicos (doravante, LAcS) são um campo de estudos que tem como objetivo investigar as características da comunicação acadêmica (LILLIS; SCOTT, 2007) em atividades de compreensão e produção oral e escrita de diferentes disciplinas (NAVARRO, 2018), levando em conta os processos de produção de significado como complexos, dinâmicos e situados e envolvendo questões de identidade e poder (LEA; STREET, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007). Essa área de investigação surgiu no contexto de ampliação ao acesso do ensino superior no Reino Unido nos anos 90, quando grupos previamente excluídos – classes sociais mais baixas, imigrantes e estrangeiros – tiveram acesso a essas instituições (LILLIS, 1997). Apesar dos esforços institucionais de expansão do ensino superior, havia um discurso de déficit acerca das práticas linguísticas desses estudantes; a diversidade cultural e linguística deles representava um fracasso dos padrões do ensino superior (LILLIS, 1997).

A fim de solucionar tal déficit, diferentes modelos de ensino e de pesquisa acerca da escrita acadêmica foram desenvolvidos, os quais enfatizavam o texto e não os estudantes (LEA; STREET, 1998). O primeiro modelo descrito por Lea e Street (1998) foi denominado habilidades de estudo (*study skills*) e tem como objetivo “consertar” os problemas de aprendizagem dos alunos com foco em características linguísticas de superfície, como gramática e ortografia. O segundo modelo, modelo de socialização acadêmica (*academic socialization*), amplia o anterior, pois objetiva induzir esses alunos à cultura da academia por meio de investigação de questões mais amplas de aprendizagem e contexto social.

Nesse cenário, os LAcS são desenvolvidos como área de pesquisa e de ensino como uma reação aos modelos de ensino de escrita acadêmica no sentido de propor um deslocamento do foco no texto para o foco nas práticas comunicativas (LEA; STREET, 1998), levando em conta os pontos de vista dos participantes sobre textos e práticas (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11). A partir de uma base interdisciplinar de conceitos da Antropologia, Estudos Críticos do Discurso e Sociologia do Conhecimento, a perspectiva dos LAcS investiga as práticas comunicativas acadêmicas para promover um ensino que busca a negociação dos estudantes acerca

de práticas de letramentos conflitantes e leva em conta as relações de poder e identidades nelas contidas.

Apesar de ter como foco inicial a escrita acadêmica de alunos previamente excluídos do contexto do ensino superior do Reino Unido, a área dos LAcS tem como objeto de estudo as diferentes complexidades na comunicação acadêmica em cada comunidade específica (LILLIS; SCOTT, 2007). Assim, as pesquisas sob esse viés tendem a ampliar a compreensão de práticas sociais de contextos acadêmicos por meio de abordagem etnográfica. Por isso, as práticas comunicativas na academia são investigadas no viés dos LAcS considerando os participantes que integram determinado contexto e o entendimento que os investigados têm da própria participação.

Pode-se observar, portanto, que o surgimento dos debates sobre os letramentos acadêmicos está atrelado a um contexto de ensino superior com características do que hoje é denominado internacionalização, no sentido da diversidade cultural e linguística. A internacionalização é descrita como processo que visa integrar “uma dimensão internacional, intercultural e global no propósito, funções (ensino, pesquisa e extensão) e fornecimento de ensino superior nos níveis institucionais e nacionais”¹ (KNIGHT, 2008, p. xi, tradução nossa).

Sob a justificativa de tornar o mundo acadêmico mais globalizado (KNIGHT, 2008), a internacionalização tem sido institucionalizada em diversas partes do mundo, com ênfase inicial para a Europa (DEARDEN, 2016) e na Ásia (FENTON-SMITH; HUMPHREYS; WALKINSHAW, 2017). Mais recentemente, no Brasil, medidas de internacionalização foram conduzidas na esfera federal, como o programa Ciência sem Fronteiras (doravante, CsF). Conforme *site* do programa, o objetivo do CsF foi “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, inovação e competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2014). O programa provocou um aumento da conscientização sobre a mobilidade estudantil e a internacionalização no país (MARTINEZ, 2016).

Considerando a variedade de ambientes em que a internacionalização tem despontado, não parece haver uma lista única de medidas a serem tomadas para atingi-la (LEAL; MORAES, 2018). Portanto, em processos de internacionalização, as

¹ No original: “an international, intercultural, and global dimension into the purpose, functions (teaching, research, and service), and delivery of higher education at the institutional and national levels” (KNIGHT, 2008, p. xi).

condições de cada instituição de ensino superior com o objetivo de se internacionalizar são consideradas na decisão sobre quais ações serão mais efetivas.

Além dessa pluralidade contextual em que a internacionalização tem acontecido, outra razão para partir das condições locais de cada instituição ao elencar ações de internacionalização é a necessidade de incorporar o aspecto crítico nesse processo. Conforme Stein *et al.* (2016), na medida em que a internacionalização é encarada criticamente, diminuem as possibilidades de medidas que limitem o acesso ao ensino superior ao invés de ampliá-lo. Nesse sentido, faz-se relevante abandonar visões de internacionalização que foquem apenas nos resultados positivos desse processo e que tratem a internacionalização como um fenômeno inevitável.

Portanto, neste trabalho, entende-se a internacionalização sob a perspectiva crítica que a reconhece como um processo social que envolve atores, motivações e interesses distintos e, por vezes, conflitantes (LIMA; CONTEL, 2011, p. 13 apud LEAL; MORAES, 2018, p. 10). Nesse viés, o objetivo da internacionalização é “produzir benefícios para a maioria das pessoas envolvidas, combatendo, assim modelos acrílicos (e geralmente importados) de internacionalização baseados em práticas hegemônicas do Norte Global”² (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 320, tradução nossa).

A internacionalização crítica parte de práticas situadas e identidades locais para desenvolver e investigar ações de internacionalização. De maneira similar, na área dos LAcS, as práticas e processos acadêmicos de produção de significado, vistos como complexos, dinâmicos e situados, são exploradas criticamente em cada contexto disciplinar (LEA; STREET, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007). Em vista disso, o viés crítico na internacionalização pode ser associado à área dos LAcS enquanto base teórico-metodológica para o desenvolvimento de pesquisas de caráter crítico e etnográfico.

Knight (2008) diferencia duas possibilidades de internacionalização: a internacionalização no exterior, que necessariamente envolve mobilidade acadêmica, e a Internacionalização em Casa (doravante, IaH sigla derivada do termo em inglês *Internationalization at Home*), que abrange medidas para tornar o ambiente acadêmico local mais internacional e intercultural. Esse segundo tipo de

² No original: “yielding benefits to most people involved, thus fighting acritical (and usually imported) models of internationalization based on hegemonic practices of the Global North” (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 320).

internacionalização tem sido associado, por um lado, a questões de equidade de acesso e inclusão, pelo potencial de abranger uma porção maior da comunidade acadêmica quando comparado às ações de mobilidade (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a). Por outro lado, por envolver necessariamente conhecimento de línguas adicionais, em particular o inglês, a IaH também pode ser problematizada como mais um mecanismo de exclusão, principalmente no ensino superior público em países como o Brasil, pois pode privilegiar as “elites socioeconômicas” (MACARO *et al.*, 2018 p. 64) que tiveram acesso ao estudo aprofundado de inglês (e a viagens internacionais) antes de entrarem na universidade, em comparação a grande maioria dos estudantes, que não tiveram tal acesso. Desse modo, as estratégias delineadas na IaH podem assumir caráter crítico na medida em que forem baseadas no contexto local e nas demandas de uma determinada comunidade acadêmica.

Dentre as ações de IaH, o uso do Inglês como Meio de Instrução em disciplinas acadêmicas (doravante, EMI sigla derivada do termo em inglês *English as a Medium of Instruction*) é frequentemente visto como estratégico. Na Universidade Federal de Santa Maria (doravante, UFSM), o Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016) - documento que define os objetivos a serem alcançados pela instituição no período de 2016 até 2026 - aponta a internacionalização como a meta primordial (em uma lista de sete metas) a ser alcançada durante a década abrangida pelo plano. Em uma seção do documento, os resultados de uma consulta à comunidade acadêmica com relação às medidas a serem tomadas diante desse objetivo é apresentada e o EMI é a estratégia mais citada pela comunidade (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018).

Nesta dissertação, o EMI é entendido, em termos gerais, como o ensino e a aprendizagem de uma disciplina acadêmica com o inglês como língua de instrução (DAFOUZ, 2018) em instituições de ensino superior situadas em países cuja língua oficial não seja esse idioma (DEARDEN, 2016). O termo “instrução” pode englobar diversos aspectos e “dosagens” de uso do inglês na sala de aula (por exemplo, apenas bibliografia, apenas no material didático, apenas na interação oral em aula) (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a). Esse termo também sugere uma ênfase no professor e na dimensão do ensino, sem explicitar a dimensão do aluno e da aprendizagem (DAFOUZ; SMIT, 2016). Por isso, mais especificamente, a definição do EMI adotada segue Hendges, Rodrigues e Pretto (2020, p. 98) ao abranger o uso do

inglês por professores e alunos, em materiais de aula, mas principalmente nas interações orais e escritas durante as aulas.

Ao considerar a ampla gama de circunstâncias em que o EMI pode ser implementado, conforme levantamento de escala mundial conduzido por Dearden (2016), esta modalidade mostra adaptabilidade. Dessa forma, a adoção do EMI não pode ser definida como escolha binária, uma vez que esta modalidade acontece em um contínuo de uso que considera vários níveis, como instituição, curso e sala de aula (WALKINSHAW; FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2017). Sob essa modalidade, o inglês pode ser adotado em diferentes configurações e “ser usado por mais (ou menos) participantes e em mais (ou menos) contextos e meios dentro de uma mesma sala de aula” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016b, p. 77).

No Brasil, pesquisadores apontam a importância da língua inglesa no contexto acadêmico brasileiro (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013; MARTINEZ, 2016; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; BAUMVOL; SARMENTO, 2019) e alertam sobre a baixa proficiência em inglês como um desafio para a internacionalização. Nessas circunstâncias, o EMI é considerado uma estratégia para melhorar níveis de proficiência em língua inglesa da comunidade acadêmica brasileira, posto que estimularia a presença do inglês em disciplinas curriculares (BAUMVOL; SARMENTO, 2019).

Houve uma expansão na implementação do EMI nos níveis de graduação e pós-graduação no Brasil nos últimos anos, segundo o guia sobre a modalidade no país (GIMENEZ *et al.*, 2018), o que motivou pesquisadores a dedicarem-se ao assunto (MARTINEZ, 2016; BAUMVOL; SARMENTO, 2019; HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2021). Assim, o aumento da adoção do EMI no Brasil acompanha o crescimento no interesse pela modalidade por pesquisadores da área da Linguística Aplicada (MARTINEZ, 2016). Esse momento de adoção e pesquisa concomitante pode ser uma vantagem, visto que os resultados de investigações acerca da modalidade podem informar sua implementação e vice-versa (MARTINEZ, 2016).

Como exemplo dessa iniciativa de investigação sobre o EMI, podemos citar os trabalhos conduzidos no projeto de pesquisa guarda-chuva “Inglês como meio de instrução (EMI) na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização” (HENDGES, 2018), no qual a presente dissertação inscreve-se. O objetivo geral do referido projeto é mapear a demanda por EMI na UFSM com base em políticas institucionais, percepções, dificuldades e possibilidades de

implementação na instituição. Em sua fase diagnóstica, a partir de um questionário aplicado junto à comunidade acadêmica da UFSM – professores e estudantes (HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020), detectou-se o interesse no EMI de 83% dos 815 respondentes. Considerando o nível de ensino, os professores que atuam tanto na graduação quanto na pós-graduação foram os que mais demonstraram interesse no EMI (79%), enquanto os que atuam apenas na graduação tiveram o interesse de 45%. Dentre os discentes, o interesse no EMI tanto na graduação (86%) quanto na pós-graduação (88%) é alto. No entanto, apesar desse interesse, a comunidade acadêmica aponta como maior dificuldade para adoção da modalidade a baixa proficiência em inglês dos alunos (RODRIGUES, 2020).

O mapeamento também detectou que o EMI já é praticado na UFSM, no nível de ensino da pós-graduação (HENDGES; RIBEIRO, 2020), característica comum a outras universidades brasileiras (GIMENEZ *et al.*, 2018), e também a universidades fora do país (MACARO *et al.*, 2018). Em entrevistas com professores que já usam a modalidade na UFSM e que participaram da fase diagnóstica, uma recorrência na adoção do EMI por docentes de programas de pós-graduação do Centro de Ciências Naturais e Exatas da UFSM (RIBEIRO, 2021). Esses dados indicam que a instituição está em estágio de pré-implementação do EMI, caracterizada por iniciativas individuais, mas demonstra ser solo fértil para a modalidade, tendo em vista o interesse e as ações já presentes.

Sob a perspectiva crítica, que busca problematizar o EMI a partir do contexto local e equacionar a voz de todos os envolvidos, essas iniciativas individuais de uso do EMI podem ser um espaço rico de investigação. A partir desse viés, a investigação acerca da modalidade deve assumir caráter contextualizado, a fim de evitar a adoção de modelos importados que foram desenvolvidos para contextos distintos. Esses modelos podem transformar o EMI em uma ferramenta que, no primeiro momento, foi considerada uma ferramenta de inclusão e ampliação de acesso, em um meio de exclusão, ao desconsiderar as peculiaridades e necessidades de um determinado meio.

Entretanto, para que seja possível coletar dados sistematizados e replicáveis sobre o funcionamento do EMI na sala de aula, o impacto na aprendizagem do conteúdo especializado e na proficiência em inglês, a literatura prévia sugere que é preciso ir além do foco em percepções de professores e alunos, autodeclaradas em entrevistas e questionários (MACARO *et al.*, 2018). Apesar da riqueza de resultados

que trabalhos baseados em percepções podem trazer, eles precisam ser triangulados com resultados obtidos por meio de instrumentos menos subjetivos, como a observação (MACARO *et al.*, 2018, p. 64).

Desse modo, por conta da necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada, tanto para a investigação quanto para ações de implementação do EMI na UFSM, a área dos LAcS foi elencada como base teórico-metodológica neste trabalho. A pesquisa sobre EMI na UFSM a partir dos LAcS justifica-se pelo caráter etnográfico da metodologia dessa área. Essa abordagem dá conta da observação de práticas situadas e das perspectivas dos participantes nelas envolvidas, ao invés de focar apenas no texto escrito (LILLIS; SCOTT, 2007). Ademais, o viés transformativo em termos de ideologia dos LAcS também figura como justificativa da adoção desse campo de estudos no presente trabalho. O posicionamento transformativo dos LAcS contrasta com abordagens normativas acerca de escrita e práticas acadêmicas (LILLIS; SCOTT, 2007). Além disso, a área dos LAcS pode ser favorável na pesquisa e implementação do EMI por conta da concepção de letramento como uma prática social e pelo reconhecimento das vozes dos alunos, noções essas que norteiam esse campo de estudos.

A adoção dos LAcS na presente investigação também se justifica pelo papel dessa área como uma das bases do projeto de pesquisa guarda-chuva em que essa dissertação foi desenvolvida (HENDGES, 2018), bem como do núcleo de estudos que reúne pesquisas orientadas pela orientadora desta dissertação, o Núcleo de Estudos em Letramentos Acadêmicos (doravante, NELA). As pesquisas congregadas nesse núcleo exploram práticas de escrita e leitura acadêmica/científica em inglês e em português, em diferentes contextos disciplinares. Essas investigações tem como objetivo subsidiar o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que contribuam para ampliar a agência/autoria dos sujeitos na produção de conhecimento em suas áreas. Para tanto, o NELA parte de sustentação epistemológica nos estudos dos LAcS, entre outros conceitos (HENDGES, 2021).

Os LAcS também são uma área basilar do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (doravante, LabLeR), laboratório ao qual a autora e orientadora desta dissertação estão vinculadas. O LabLeR, criado em 1998 e considerado pioneiro na investigação do discurso acadêmico, desenvolve pesquisas substanciais nessa área. Conforme sistematização conduzida por Rodrigues (2020) de pesquisas desse laboratório, os estudos abordam uma variedade de gêneros acadêmicos em diferentes

contextos disciplinares: *abstracts* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996; 1998); artigos acadêmicos Química (SILVA, 1999), na Engenharia Elétrica (NASCIMENTO, 2001), na Agronomia (SANTOS, 2018; OTARAM, 2018), e na Estatística (YAMIN; 2017); apresentações acadêmicas em eventos (NASCIMENTO, 2012); pôster acadêmico (MOZZAQUATRO, 2014); artigos acadêmicos *online* na Linguística Aplicada, Química, Economia e Medicina (HENDGES, 2001; 2007); artigos em vídeo *online* na Biologia (SILVA, 2015; SOUZA, 2015; MILANI, 2017); *abstracts* gráficos *online* na Química e na Biologia (FLOREK, 2017). Os resultados dessas pesquisas têm servido como base para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos membros desse laboratório, por meio da produção de material didático (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) e de projetos de ensino como o Línguas no Campus (doravante, LinC).

Tanto a agenda de pesquisa quanto de a ensino do LabLeR são orientadas pelas demandas da comunidade local. A identificação dessas demandas ocorre por meio de exploração dos contextos de uso da linguagem a fim de entender as práticas disciplinares situadas desses contextos (RODRIGUES, 2020). Assim, o presente estudo vincula-se ao LabLeR por apresentar uma proposta de análise de um contexto EMI em uma comunidade disciplinar com base nos LAcS.

A partir da visão dos LAcS como uma ferramenta teórico-metodológica rica para o contexto EMI, a meta inicial deste trabalho era de analisar uma disciplina que adotasse essa modalidade com base nessa área. No entanto, conforme Lillis (1997), essa área foi delineada inicialmente com foco na escrita acadêmica de alunos. Nesse sentido, durante a análise piloto de uma aula em uma disciplina EMI, notou-se que os modelos de escrita acadêmica descritos por Lea e Street (1998), apesar de produtivos para o desenvolvimento da pesquisa, necessitavam de uma ampliação para dar conta do contexto em que eram aplicados, uma sala de aula EMI.

Portanto, a partir dessas considerações sobre a validade da interface entre EMI e LAcS e a demanda de ampliação dos modelos para a análise do contexto EMI, definiu-se que ao invés do foco deste trabalho ser a análise da disciplina com base nos modelos de ensino e de pesquisa sobre escrita acadêmica, o foco é o desenvolvimento meios para essa análise a partir da ampliação do foco na escrita acadêmica para práticas comunicativas acadêmicas. Assim, neste trabalho, apresentamos uma possibilidade de análise do contexto EMI com base nos LAcS a partir de um caso.

Com base na origem dos LAcS como uma resposta ao discurso de déficit acerca das práticas linguísticas, especialmente as práticas escritas, espera-se adotar esse viés no contexto da internacionalização da educação superior, visto que a internacionalização traz novos contextos e desafios de uso da linguagem, em especial de línguas adicionais. Esses desafios mobilizam novos debates sobre identidade, inclusão, equidade de acesso e relações de poder. A abordagem dos LAcS, que tradicionalmente tem como preocupação explorar as necessidades oriundas do contexto acadêmico, apresenta em seu arcabouço ferramentas para contribuir com os novos desafios do ensino superior. No entanto, para explorar essas novas demandas do ensino superior, é necessário debruçar-se sobre outras práticas comunicativas acadêmicas além da escrita.

Esta dissertação, portanto, busca avançar as fases iniciais das pesquisas do projeto guarda-chuva – de questionário diagnóstico e de entrevista com professores que já usam EMI – ao propor um *framework* para a investigação de contextos onde o EMI é usado, como uma sala de aula de uma disciplina EMI, a partir da área de estudos dos LAcS.

Com base na contextualização e nos conceitos apresentados, o objetivo geral desta dissertação é ampliar os modelos de escrita acadêmica de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas em uma disciplina EMI do Programa de Pós-graduação em Química da UFSM (doravante, PPGQ). A fim de alcançar esse objetivo maior, delineamos os seguintes objetivos específicos:

1. Elencar características dos modelos de ensino e de pesquisa da escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998) a partir da literatura prévia;
2. Investigar o contexto da disciplina EMI do PPGQ da UFSM por meio de levantamento de documentos do programa e da disciplina;
3. Traçar a trajetória e o perfil do docente da disciplina EMI investigada por meio de levantamento de informações disponíveis no currículo Lattes;
4. Traçar o perfil dos discentes do PPGQ por meio de levantamento de informações disponíveis no currículo Lattes;
5. Aprofundar a compreensão do contexto a partir da descrição e classificação dos movimentos retóricos em uma aula de uma disciplina EMI do PPGQ da UFSM;

6. Identificar os modelos de ensino e de pesquisa acerca das práticas comunicativas acadêmicas (LEA; STREET, 1998) subjacentes às ações na aula analisada;
7. Propor ampliações nos modelos de Lea e Street (1998) para uma análise de uma aula EMI.

No que tange possíveis contribuições deste trabalho, dois níveis podem ser considerados: o nível acadêmico, ou seja, a área dos estudos dos LAcS e do EMI; e o nível institucional, que abrange ações dentro da universidade na qual esta pesquisa é desenvolvida. Considerando o nível acadêmico, esta dissertação justifica-se pela tentativa de ampliar o arcabouço teórico-metodológico dos LAcS tendo em vista os novos desafios do ensino superior provocados pela internacionalização.

Ademais, ainda sob o nível acadêmico, outra justificativa está pautada na incorporação do viés dos LAcS nas investigações da adoção do EMI em universidades brasileiras proposta neste trabalho. Dada a diversidade de contextos em que o EMI tem sido usado, é necessário elaborar diferentes estratégias para seu desenvolvimento, sob pena de implementar práticas que acentuem as desigualdades dentro das instituições. Assim, coletar e analisar características locais, conforme postulado pela etnografia vinculada aos LAcS, é uma maneira de produzir um diagnóstico que pode gerar subsídios para a adoção do EMI de maneira crítica.

Enquanto no nível institucional, o presente trabalho pode informar os departamentos de ensino de linguagens, em especial o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM, para o desenvolvimento de ações direcionadas a membros da comunidade acadêmica interessados no EMI, como cursos de formação sobre a modalidade e acompanhamento de docentes e discentes envolvidos nessas disciplinas. Enquanto a investigação de ambientes acadêmicos onde o EMI está convencionado pode trazer informações para o contexto em que ele está inserido, os resultados oriundos desta investigação poderão ser também considerados dentro de outros contextos em que o EMI seja um objetivo, especialmente outras universidades federais brasileiras, dada a semelhança estrutural entre essas instituições.

Com o propósito de apresentar e discutir os dados deste trabalho, o texto organiza-se nos seguintes capítulos: Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussão e Conclusão. Primeiramente, no capítulo de Referencial Teórico, apresentamos a perspectiva teórico-metodológica adotada neste trabalho a partir dos

LAcS. A seguir, discute-se o processo de internacionalização e a necessidade de que ele seja crítico; e, atrelado à internacionalização, a definição de EMI e sua implementação em contextos diversos.

No capítulo de Metodologia, descrevemos os passos conduzidos neste trabalho. O capítulo divide-se em descrição do universo e do *corpus* de pesquisa, perfil dos participantes, procedimentos de geração e procedimentos de análise de dados. No capítulo de Resultados e Discussão, relatamos os dados e análises resultantes da metodologia. Por fim, tecemos considerações finais acerca dos resultados e limitações estabelecidos neste estudo no capítulo de Conclusão.

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, os fundamentos teóricos que embasam a dissertação são apresentados e discutidos. Tendo em vista o objetivo de ampliar os modelos de escrita acadêmica de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas em uma disciplina EMI do PPGQ da UFSM, os conceitos de LAcS, gênero discursivo, internacionalização e EMI foram elencados como mais pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa.

No contexto de internacionalização do ensino superior, o EMI é frequentemente citado como uma das ações estratégicas vinculadas a esse processo, tanto por pesquisadores (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a) quanto por membros da comunidade acadêmica, como professores e alunos (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018; HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020). Os LAcS, nessa conjuntura, são uma abordagem teórico-metodológica que pode contribuir tanto na pesquisa do EMI e de seu contexto mais amplo, a internacionalização, de maneira crítica e pautada na etnografia, quanto nas ações de ensino acerca da modalidade mantendo o cunho crítico e transformador característico dessa área de estudos.

Na primeira seção, os LAcS são descritos como a área de pesquisa em que este trabalho está apoiado no viés teórico e metodológico (seção 2.1). A seguir, o conceito de gênero discursivo é apresentado sob diferentes vieses que contribuem para o desenvolvimento desta investigação (seção 2.2). Na terceira seção, a internacionalização é caracterizada como processo que impulsiona a adoção do EMI (seção 2.3). Por fim, o inglês no ensino superior é problematizado (seção 2.4) com foco no EMI (seção 2.4.1), que é o processo investigado neste trabalho.

2.1 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Os LAcS como área de pesquisa têm como uma de suas bases os Novos Estudos do Letramento, movimento sistematizado inicialmente por Street (1984, conforme citado em LEA, 2004, p. 740) que contesta os modelos de letramento vigentes até então, denominados por Street (1984) como modelo “cognitivo” e modelo “autônomo”. Nesses, letramento é entendido como “a aquisição de um conjunto específico de habilidades cognitivas, que, uma vez adquirido, pode ser usado sem

problemas em qualquer novo contexto”³ (LEA, 2004, p. 740, tradução nossa), desconsiderando, assim, o contexto social e histórico do indivíduo. Desse modo, o movimento dos Novos Estudos do Letramento postula que o letramento não é unitário, mas plural e formado por práticas sociais que variam de acordo com o contexto em que estão inseridas (LEA, 2004). As áreas de pesquisa como a Linguística e a Antropologia Social figuram como enquadramento teórico e metodológico dessa perspectiva.

Partindo dessa concepção de letramento, a área de pesquisa dos LAcS concentra-se no contexto acadêmico e propõe uma compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais suscetíveis a variações de contexto, cultura e gênero (LEA; STREET, 2006) que são “questões de epistemologia e identidades, em vez de apenas aquisição de habilidades ou socialização acadêmica”⁴ (LEA; STREET, 2006, p. 227, tradução nossa).

Os LAcS, como área de investigação, têm como objetivo

explorar as complexidades envolvidas na comunicação acadêmica, e particularmente na escrita, diante do que muitas vezes são discursos oficiais poderosos, mas restritos e deficitários sobre o uso da linguagem (dos alunos)⁵ (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 7, tradução nossa).

Para tanto, assim como os Novos Estudos do Letramento, essa área também recorre a outros campos do conhecimento, como a Linguística Aplicada, Sociolinguística, Antropologia, Teorias Sociais de Aprendizagem e Estudos do Discurso (LILLIS; SCOTT, 2007).

Desse modo, pode-se entender que os LAcS são uma abordagem epistemológica e ideológica da comunicação acadêmica que parte de uma posição crítica e transformadora. Esse campo de pesquisa investiga as convenções privilegiadas na academia considerando os recursos e perspectivas dos alunos para, assim, identificar essas convenções e problematizá-las (LILLIS; SCOTT, 2007).

Ao rejeitar o pressuposto de que os alunos passam por um processo de aculturação sem dificuldades ao entrarem em contato com os discursos já

³ No original: “the acquisition of a particular set of cognitive skills, which once acquired can be put to use unproblematically in any new context” (LEA, 2004, p. 740).

⁴ No original: “issues of epistemology and identities rather than of skill acquisition or academic socialisation alone” (LEA; STREET, 2006, p. 227).

⁵ No original: “explore the complexities involved in academic communication, and particularly writing, in the face of what are often powerful but restricted and deficit official discourses on (student) language use” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 7).

estabelecidos e convencionalizados da academia (LEA, 2004), os LAcS oferecem um ângulo mais complexo das maneiras pelas quais os participantes do processo de ensino e aprendizagem no contexto acadêmico, alunos e professores, interpretam e envolvem-se com os textos desse contexto (LEA, 2004). Em função disso, a pesquisa nesse campo tende a ser qualitativa e etnográfica. As metodologias usualmente adotadas nas pesquisas dos LAcS são de base linguística e permitem a compreensão profunda das interpretações dos professores e alunos acerca da escrita no ensino superior (LEA, 2004).

Esse campo de investigação das práticas discursivas do ensino superior surge a partir do trabalho de Lillis (1997), que discute o processo de abertura do ensino superior do Reino Unido para grupos previamente excluídos, como estudantes da classe trabalhadora, estudantes com mais de dezoito anos e estudantes de diversas origens culturais, religiosas e linguísticas. Apesar dos esforços institucionais para diversificar o público do ensino superior, a autora denuncia que convenções linguísticas dominantes da academia, que têm como função mediar as vozes dentro da universidade, são problemáticas, pois tendem a restringir as possibilidades de produção de sentido nesse espaço, especialmente desses grupos de alunos. Assim, faz-se necessário evidenciar o que os alunos dizem a fim de ampliar as possibilidades de produção de sentido na mesma medida em que se ampliam as vias de acesso ao ensino superior. Desse modo, a educação pode ser inclusiva e essas novas vozes podem ser ouvidas e legitimadas (LILLIS, 1997).

No contexto de surgimento dos LAcS, há medidas institucionais para ampliar o acesso ao ensino superior, porém, aliado a esse esforço, há um discurso de déficit dos alunos. A diversidade cultural e linguística apresentada por esses grupos de alunos é confrontada com um discurso de que a escrita deles representa um fracasso nos padrões do ensino superior. Entretanto, pouca atenção é dada à educação linguística no ensino superior, seja ela em políticas institucionais, currículos, pesquisa ensino e aprendizagem (LILLIS, 1997).

A perspectiva dos LAcS, então, defende os alunos, especialmente os que vêm de grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior, que frequentemente se veem impedidos de fazer parte desse ambiente por não terem sido aprendizes das convenções de escrita desse contexto (LILLIS, 1997). Para que isso mude, é necessário que esses alunos tenham oportunidade de explorar essas convenções que

permeiam a experiência universitária nos momentos de construção de significado para que, assim, possam compreendê-las.

Ademais, a aprendizagem no ensino superior implica em “adaptar-se a novas formas de saber: novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”⁶ (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa). Nesse sentido, as práticas dos letramentos acadêmicos, como ler e escrever nas disciplinas, constituem processos fundamentais para que estudantes aprendam e desenvolvam seu conhecimento sobre as áreas de estudo (LEA; STREET, 1998). Os estudos tradicionais acerca da aprendizagem no ensino superior costumam ter como objetivo auxiliar o aluno a adaptar-se a essas novas maneiras de saber e entender, partindo do pressuposto que as convenções acadêmicas são dadas.

A abordagem dos letramentos acadêmicos, no entanto, faz um contraponto a essa visão ao adotar a premissa de que se faz necessário investigar a compreensão de professores e alunos sobre suas práticas de letramentos sem julgamentos acerca de adequação para que haja compreensão sobre a natureza da aprendizagem acadêmica (LEA; STREET, 1998). Além disso, é enfatizada a pertinência de compreender que os significados são contestáveis diante dos diferentes participantes envolvidos, como a instituição, os professores e os alunos. Esse entendimento, então, pode promover avanços na compreensão dos letramentos acadêmicos e da aprendizagem ao lidar com as diferentes expectativas e pontos de vista envolvidos nesses processos (LEA; STREET, 1998).

Há um debate acerca do uso do termo no singular - Letramento Acadêmico - ou no plural - Letramentos Acadêmicos - para se referir a essa área de estudos. A discussão entre Kress (1997) e Street (2003) gira em torno do modelo de linguagem que o uso do termo no singular ou no plural pode indicar (LILLIS; SCOTT, 2007). Kress (1997) advoga pelo uso de Letramento Acadêmico no singular por defender que

é uma característica normal e absolutamente fundamental da linguagem e do letramento ser constantemente feito em relação às necessidades do momento; não é autônomo nem estável, nem é um fenômeno único integrado; é confuso e diversificado e não precisa de pluralização⁷ (KRESS, 1997, p. 115, tradução nossa).

⁶ No original: “adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge” (LEA; STREET, 1998, p. 158).

⁷ No original: “it is a normal and absolutely fundamental characteristic of language and literacy to be constantly remade in relation to the needs of the moment; it is neither autonomous or stable, and nor is it a single integrated phenomenon; it is messy and diverse and not in need of pluralizing” (KRESS, 1997, p. 115).

Street (2003) não necessariamente discorda da visão de letramento defendida por Kress (1997), ou seja, de que o letramento e a linguagem alteram-se constantemente de acordo com as circunstâncias, sendo, assim, plural naturalmente. Entretanto, o autor usa Letramentos Acadêmicos no plural por entender que essa escolha tem um fundo estratégico e o propósito de marcar explicitamente que os letramentos são plurais, complexos, diversos, contextualizados.

Essa flutuação entre o uso do plural e do singular também é apontada por Lillis e Scott (2007) que exemplificam com três obras que, apesar de usarem singular e plural no título, não mapeiam exatamente a distinção de Kress (1997) e Street (2003). Para as autoras, isso se dá pela posição da área dos LAcS na interseção entre teoria e implementação estratégica. Os professores-pesquisadores, desse modo, precisam encarar duas linhas: uma em direção à teorização e pesquisa acadêmica e a outra em direção às instituições e práticas em que eles estão inseridos (LILLIS; SCOTT, 2007).

Neste trabalho, considerando as discussões acerca do uso do termo LAcS no singular ou no plural, optou-se pelo termo no plural. No entanto, não há discordância acerca da visão de Kress (1997) sobre o caráter diversificado dos letramentos. Essa escolha, portanto, baseia-se no elemento estratégico do plural, pois é uma maneira de sinalizar essa diversidade inerente dos letramentos, conforme enfatizado por Street (2003). A concepção de LAcS defendida parte da noção de letramento como prática social, em que letramentos são

processos sociais e discursivos que envolvem a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se comunicar em situações de produção de conhecimento em comunidades de prática associadas a culturas disciplinares específicas (MOTTA-ROTH, 2013, p. 142).

No artigo de Lillis e Scott (2007), as autoras propõem uma análise de caráter epistemológico e ideológico acerca dos LAcS. Epistemologicamente, os LAcS partem da concepção de letramento como prática social (viés contextual), onde esta é privilegiada acima do texto. Esse privilégio contrasta com o viés textual (“*textual bias*” no original em inglês) detectado pelas autoras nas demais abordagens de ensino de escrita no contexto do ensino superior (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 10). Para elas, as demais abordagens tratam a linguagem e a escrita como um objeto unicamente linguístico.

Esse posicionamento epistemológico de letramento como prática social traz consequências tanto no nível teórico quanto no nível metodológico da pesquisa. No nível teórico, a mudança do foco textual para o foco nas práticas implica uma investigação crítica das demandas de letramentos e práticas na academia (LILLIS; SCOTT, 2007), dado que essa mudança se opõe à visão de letramento como autônomo. Já no nível metodológico, esse posicionamento prevê a adoção da etnografia, que dá conta da observação dessas práticas e das perspectivas dos participantes nelas envolvidas, ao invés de focar apenas no texto escrito (LILLIS; SCOTT, 2007).

Essa ampliação do foco, que tradicionalmente era apenas textual, e que agora abrange também as práticas dos letramentos, auxilia a trazer à luz dimensões da escrita acadêmica previamente negligenciadas, como

o impacto das relações de poder na escrita dos alunos; a natureza contestada das convenções de redação acadêmica; a centralidade da identidade e da identificação na escrita acadêmica, a escrita acadêmica como construção de conhecimento ideologicamente inscrita, a natureza das práticas de escrita acadêmicas genéricas, bem como as disciplinares específicas.⁸ (LILLIS, SCOTT, 2007, p. 12, tradução nossa).

Com relação ao posicionamento ideológico, Lillis e Scott (2007) situam os LACs em uma posição transformativa em contraste com abordagens normativas acerca de escrita e práticas acadêmicas. Um exemplo de abordagem normativa é a do Inglês para Fins Acadêmicos (doravante, EAP conforme o inglês *English for Academic Purposes*). Para Lillis e Scott (2007), essa abordagem baseia-se nos mitos educacionais de “homogeneidade da população estudantil, a estabilidade das disciplinas e a unidirecionalidade da relação professor-aluno”⁹ (p. 12, tradução nossa), adotando, assim, um interesse em identificar as convenções e induzir os alunos a elas.

Em contrapartida, a abordagem ideológica dos LACs preocupa-se com os aspectos pontuados pelo EAP, mas acrescenta outros focos, como:

⁸ No original: “the impact of power relations on student writing; the contested nature of academic writing conventions; the centrality of identity and identification in academic writing, academic writing as ideologically inscribed knowledge construction, the nature of generic academic, as well as disciplinary specific, writing practices, an interest in an archaeology of academic practices” (LILLIS, SCOTT, 2007 p. 12).

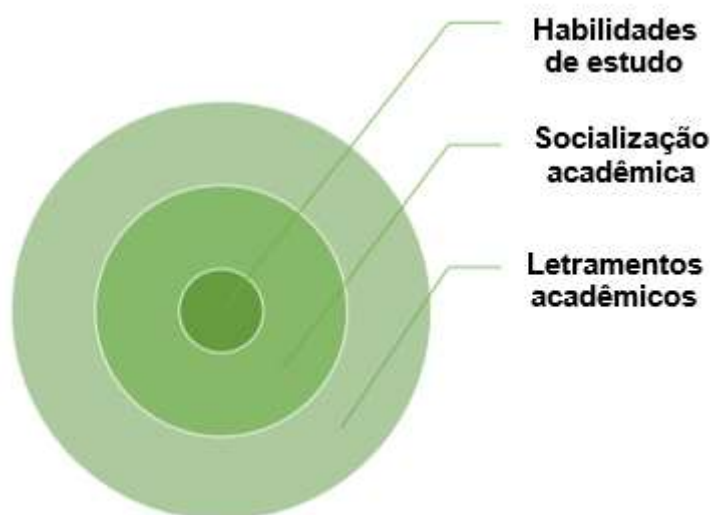
⁹ No original: “homogeneity of student population, the stability of disciplines, and the unidirectionality of the teacher-student relation” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 12).

- a) localizar tais convenções em relação a tradições específicas e contestadas de produção de conhecimento;
- b) elicitare as perspectivas de escritores (sejam estudantes ou profissionais) sobre as maneiras pelas quais tais convenções interferem em sua construção de significado;
- c) explorar formas alternativas de construção de sentido na academia, inclusive considerando os recursos que os escritores (estudantes) trazem para a academia como ferramentas legítimas para a construção de sentido.¹⁰ (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 13, tradução nossa).

2.1.1 Modelos de ensino e de pesquisa de escrita acadêmica

A fim de situar a abordagem dos LACs, Lea e Street (1998) descrevem três modelos de ensino e pesquisa acerca das práticas comunicativas acadêmicas, com ênfase na escrita, que se sobrepõem: (1) modelo de habilidades de estudo (*study skills model*) (2) modelo de socialização acadêmica (*academic socialization model*) e (3) modelo de letramentos acadêmicos (*academic literacies model*). Esses modelos não se excluem, mas encapsulam um ao outro sucessivamente (Figura 1).

Figura 1 - Representação da relação entre os três modelos de ensino e pesquisa de escrita acadêmica



Fonte: Traduzido de Webster (2019).

¹⁰ No original: “a) locating such conventions in relation to specific and contested traditions of knowledge making; b) eliciting the perspectives of writers (whether students or professionals) on the ways in which such conventions impinge on their meaning making; c) exploring alternative ways of meaning making in academia, not least by considering the resources that (student) writers bring to the academy as legitimate tools for meaning making” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 13).

O primeiro modelo denominado modelo de habilidades de estudo adota a concepção de letramento como “um conjunto de habilidades atomizadas que os alunos têm que aprender e que são transferíveis para outros contextos”¹¹ (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa). Portanto, tem como objetivo “consertar” as dificuldades dos alunos, pautado no discurso de déficit estudantil. Para tanto, o foco dessa abordagem são as características superficiais da língua, como a gramática e a ortografia.

No modelo de socialização acadêmica, os letramentos são entendidos como normas a serem assimiladas pelos alunos para que eles tenham acesso à instituição e a suas práticas (LEA; STREET, 1998). O objetivo, então, é de conduzir os alunos à cultura acadêmica. Essa abordagem amplia o escopo da perspectiva das habilidades de estudo por incluir abordagens profundas e estratégicas (LEA; STREET, 1998).

Por fim, o modelo de letramentos acadêmicos engloba os dois modelos prévios, ou seja, os objetivos e focos dos modelos anteriores são considerados. No entanto, nesse viés, os letramentos são práticas sociais. Esse entendimento de letramentos implica a necessidade de compreender a natureza da escrita do aluno dentro de práticas institucionais, relações de poder e identidades (LEA; STREET, 1998). Assim, o foco dessa perspectiva inclui identidades e significados sociais e conflitos afetivos e ideológicos profundos na troca e uso do repertório linguístico (LEA; STREET, 1998).

Os três modelos funcionam como lentes para observar e intervir no ensino e pesquisa de práticas acadêmicas com ênfase na escrita. Cada perspectiva oferece um modo distinto de conceituar e lidar com esses processos. Portanto, os três modelos poderiam ser usados em qualquer contexto acadêmico. Esses modelos servem para os pesquisadores da escrita e outras práticas de letramentos em contextos acadêmicos, bem como para o professor que busca reflexão em sua docência e no desenvolvimento de currículos e programas de disciplinas (LEA; STREET 1998).

2.1.2 Ampliação do escopo de pesquisa dos LAcS

Apesar de o foco inicial dos LAcS ter sido a escrita de alunos ingressantes em um contexto de ampliação do ensino superior do Reino Unido, na medida em que a

¹¹ No original: “a set of atomised skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts” (LILLIS; SCOTT, 1998, p. 158).

área de pesquisa se consolidou, fez-se necessário ampliar os contextos de investigação (LEA, 2004), como a interação de outros modos semióticos além do verbal na produção de sentido em contexto acadêmico.

Com o avanço tecnológico, uma gama de práticas semióticas foi incorporada na comunicação acadêmica. Conforme Lillis e Scott (2007), o aspecto multimodal da comunicação acadêmica vem sendo objeto de estudo em práticas de ensino e aprendizagem como a aula ou as práticas mediadas por novas tecnologias.

Além disso, o foco dessa área de estudos também se amplia com relação aos atores. Ao passo que, inicialmente, a escrita dos alunos recebia maior atenção dentre os estudos dos LAcS, atualmente o enfoque transcende a escrita dos alunos ao incorporar também práticas disciplinares e institucionais nas quais a escrita e demais práticas estão inseridas (LILLIS; SCOTT, 2007). Para isso, outros atores são considerados, como o professor e o orientador de pesquisa.

Ainda considerando ampliações no escopo dos LAcS, surge a preocupação com a relação entre a escrita e a aprendizagem em disciplinas acadêmicas e em como os LAcS poderiam auxiliar professores de conteúdo a desenvolverem essa relação de maneira proveitosa para o desenvolvimento de seus alunos. Esses professores tendem a centralizar seus esforços no conteúdo proposto na disciplina, desatentando para as maneiras pelas quais as práticas como a escrita acadêmica podem interferir no processo de aprendizagem (LILLIS; SCOTT, 2007).

Tendo em vista essa realidade, Lea (2004) lista os princípios de uma abordagem dos LAcS em uma disciplina. Entre eles, a autora defende que uma disciplina desenhada com base nessa abordagem deve considerar: (i) as práticas de letramentos prévias e atuais dos alunos; (ii) o reconhecimento das diferentes expectativas dos professores e dos alunos com relação ao entendimento dos textos; (iii) o reconhecimento de questões identitárias e de como elas implicam na criação de textos; e (iv) a discussão acerca das dimensões de poder das estruturas institucionais e o que elas implicam na produção textual.

A área dos LAcS, portanto, consolida-se a partir de sua relevância nos níveis teórico, empírico e de aplicação. Considerando o nível teórico, esse campo de estudos baseia-se em uma prática antropológica de letramento para compreender a comunicação acadêmica (LILLIS; SCOTT, 2007). Nesse sentido, o aspecto empírico dos LAcS alcança a meta proposta por Hymes e discutida em Rampton (2003, apud LILLIS; SCOTT, 2007) de uma Linguística Aplicada “socialmente constituída”, que

busca “produzir pessoas que são ‘adeptas a conceber e conduzir análises empíricas sistemáticas’ de problemas de linguagem do mundo real”¹² (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 21, tradução nossa).

Finalmente, considerando o nível prático, ou de aplicação, os LACs têm fundamentado iniciativas pedagógicas no ensino superior e fomentado debates educacionais mais amplos (LILLIS; SCOTT, 2007). Entretanto, para Lillis e Scott (2007), dentre os avanços estabelecidos pelos LACs, o principal é de “deslocar o texto como objeto linguístico como foco principal e direcionar a atenção para as práticas nas quais os textos estão inseridos”¹³ (p. 21, tradução nossa).

Nesta pesquisa, buscamos abordar os LACs dentro do ambiente da internacionalização da educação superior, que traz novos contextos e desafios de uso da linguagem, em especial de línguas adicionais, mobilizando novo debates sobre identidade, inclusão, equidade de acesso e relações de poder às práticas e aos discursos para a internacionalização.

2.2 GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO SUPERIOR

A área dos LACs articula-se com contextos disciplinares e, conseqüentemente, com os gêneros discursivos convencionados nesses contextos. Como notado por Motta-Roth *et al.* (2016), a universidade pode ser entendida como um conjunto de comunidades com culturas disciplinares próprias. Essas culturas implicam características textuais distintas de acordo com seus contextos de produção. Assim, faz-se necessário definir gêneros para os propósitos desta dissertação. Gêneros são

tipos relativamente estáveis de enunciados [...], usados para fins específicos em um dado grupo social. São processos sociais que levam a convenções e expectativas reconhecíveis e compartilhadas (MOTTA-ROTH, 2008, p. 351).

Para chegar nessa definição de gênero, Motta-Roth (2008) descreve quatro abordagens teórico-metodológicas de gênero: a) a escola britânica de Inglês para Fins Específicos (doravante, ESP conforme o inglês *English for Specific Purposes*); 2) a escola americana da Sócio-Retórica; 3) a escola Sistêmico-Funcional de Sydney; e 4)

¹² No original: “produce people who are ‘adept at devising and conducting systematic empirical analyses’ of real world language problems” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 21).

¹³ No original: “dislodge the text as linguistic object as the primary focus and to direct attention towards the practices in which texts are embedded” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 21).

a escola suíça do Interacionismo Sócio-Discursivo (doravante, ISD). Conforme Harteminck (2021), essas abordagens apresentam convergências sobre o conceito de gênero. São elas:

- a) gêneros são sistematizados de acordo com seus objetivos comunicativos;
- b) gêneros apresentam um caráter social, pois se manifestam socialmente;
- c) gêneros possuem uma estreita relação com seus contextos de produção e uso;
- e d) gêneros são reconhecíveis, pois apresentam padrões regulares, típicos e virtualmente estáveis (HARTEMINCK, 2021, p. 61).

Nesta seção, a fim de discutir a noção do gênero aula no ensino superior, aspectos das duas primeiras perspectivas - ESP e Sócio-Retórica - serão apresentados.

Primeiramente, entendendo a necessidade da exploração do contexto da comunidade estudada, elencamos o conceito de comunidade discursiva de Swales (1990), noção atrelada a de gênero, para entender de que forma organizam-se os membros do PPGQ. Esse conceito é parte do arcabouço do ESP, escola que compreende o “estudo e ensino de variedades especializadas do inglês, na maioria das vezes voltados para falantes não nativos em contextos acadêmicos e profissionais avançados” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 60).

Para Swales (1990, p. 9, tradução nossa), comunidades discursivas são “redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns”¹⁴. Podemos identificar uma comunidade linguística pela presença dos seguintes elementos:

- Conjunto de objetivos públicos em comum;
- Mecanismos de intercomunicação;
- Uso desses mecanismos;
- Uso de um ou mais gêneros na promoção de suas metas;
- Gêneros reconhecíveis e definidos;
- Léxico específico;
- Membros com um grau adequado de conteúdo relevante e competência discursiva.

¹⁴ No original: “sociorhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals” (SWALES, 1990, p. 9).

Ademais, outro conceito base do ESP é o de movimentos retóricos. Um movimento retórico, conforme Swales (2004, p. 228, tradução nossa) é “uma unidade discursiva ou retórica que desempenha uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou falado”¹⁵. A noção de unidade discursiva contrasta com a de unidade gramática, visto que um movimento retórico não está atrelado aos limites de uma oração, enunciado ou parágrafo. Um movimento retórico, assim, é flexível em termos de realização linguística, visto que pode assumir a forma de uma oração ou de um grupo de frases. Essas estruturas são motivadas pelos objetivos do gênero e formadas por traços léxico-gramaticais usados em suas realizações. Portanto, um texto pode figurar como um exemplar de um determinado gênero quando, entre outras características, ele apresenta aspectos dessas estruturas.

Movimentos retóricos podem incluir passos retóricos. Conforme Dudley-Evans e St John (1998), passos retóricos são submovimentos. Os passos têm um propósito comunicativo particular que está relacionado ao propósito comunicativo que cada movimento carrega.

Da tradição sócio-retórica, retomamos neste trabalho a reflexão de Bazerman (2006a) acerca dos gêneros na sala de aula. O autor define-os para além de formas, posto que, para ele, gêneros são

frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2006a, p. 23).

Em sala de aula, o papel do professor é de acolher os alunos em “paisagens discursivas que nos são caras” (BAZERMAN, 2006a, p. 24), isto é, gêneros que são convencionalizados na esfera acadêmica, mas que não fazem parte do repertório dos alunos. Esses lugares, ou gêneros, apesar de serem familiares para os professores, pesquisadores experientes, podem não ter a mesma aparência hospitaleira e cara para um aluno ingressante no contexto acadêmico. A visão de incluir os alunos à cultura acadêmica pode ser relacionada com o segundo modelo de pesquisa e de

¹⁵ No original: “a discursal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse” (SWALES, 2004, p. 228).

ensino sobre práticas comunicativas acadêmicas, o de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998).

No entanto, o ponto de vista defendido por Bazerman (2006a) sobre a função do professor quanto aos gêneros acadêmicos também pode ser vinculado ao modelo dos letramentos acadêmicos, visto que o autor reconhece que os alunos trazem consigo bagagens de conhecimento e estratégias comunicativas. Assim, para manter a dinamicidade dos gêneros solicitados em sala de aula, Bazerman (2006a) sugere basear-se na experiência prévia dos alunos acerca de gêneros e situações sociais ou enfatizar a importância daquela prática que permeia o gênero alvo.

Nesta dissertação, a fim de ampliar os modelos de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas EMI, fez-se necessário observar uma aula de uma disciplina nessa modalidade. Além de identificar os modelos durante a aula, também partimos da noção de que uma aula configura-se como um exemplar de gênero, devido aos diferentes movimentos e passos retóricos que tendem a refletir o contexto em que está inserida (BAZERMAN, 2006b, p. 84 e 85). Portanto, através da concepção de aula como gênero, a investigação desse exemplar pode auxiliar na compreensão do contexto mais amplo dessa prática mediada pela linguagem.

Sob a abordagem do ESP, estudos focados em movimentos retóricos da aula no contexto do ensino superior (LEE, 2009; THOMPSON, 1994; CHENG, 2012) demonstram que esse gênero pedagógico abrange uma série de estratégias retóricas dos professores para fornecer aos alunos um roteiro cognitivo para percorrer a aula. Considerando traços léxico-gramaticais do gênero, a aula apresenta agrupamentos lexicais para estruturar o discurso em andamento, exemplificar e fazer referências (LEE, 2016). Desse modo, esse gênero é um evento comunicativo bastante estruturado (LEE, 2016), visto que apresenta padrões retóricos e traços gramaticais recorrentes.

Em Lee (2009), as introduções de aulas em contexto acadêmico foram analisadas a partir do MICASE (*The Michigan Corpus of Academic Spoken English*) e os movimentos encontrados foram: *Warm up*, Delineamento da estrutura da aula e Contextualização do assunto¹⁶ (LEE, 2019, tradução nossa).

Considerando aulas com foco no inglês acadêmico, Lee (2016) analisou 24 aulas e os seguintes movimentos foram detectados:

¹⁶ No original: Warming up, Setting up the lecture framework and Putting the topic in context (LEE, 2009).

- *Warm up*
- Delineamento do plano da aula
- Delineamento da estrutura da aula
- Contextualização da atividade
- Revisão da atividade
- Delineamento da estrutura da tarefa
- Finalização
- Despedida¹⁷

A partir desses estudos prévios com enfoque nos movimentos retóricos do contexto universitário, notou-se que eles se limitaram a disciplinas acadêmicas regulares e cursos de inglês acadêmico. Disciplinas EMI abrangem aspectos de ambos os gêneros por partilharem certos objetivos comunicativos. Portanto, esses trabalhos contribuem para este estudo, mas não de maneira exaustiva, pois uma disciplina EMI não parece figurar como a soma desses dois gêneros, mas um gênero distinto. Desse modo, parece haver uma necessidade de investigação acerca do gênero aula em disciplina EMI.

2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO

O conceito de internacionalização proposto por Knight (2008), apresentado na Introdução deste estudo, tem sido frequentemente citado nos trabalhos publicados sobre esse assunto, dada sua generalidade e aplicabilidade em diversos contextos. Aqui trazemos também o conceito de internacionalização abrangente de Hudzik (2011, apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 301) para complementar Knight (2008). Nesse entendimento, a internacionalização passa a ser um “imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável”¹⁸, (HUDZIK, 2011, apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 301, tradução nossa), exigindo, assim, um comprometimento da parte dos envolvidos nesse processo. A internacionalização abrangente, portanto,

¹⁷ No original: “Getting started, Warming up, Setting up lesson agenda, Setting up activity framework, Putting activity in context, Reviewing activity, Setting up homework framework, Cooling down, Farewell” (LEE, 2016).

¹⁸ No original: “institutional imperative, not just a desirable possibility” (HUDZIK, 2011, apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 301).

molda o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento de ensino superior. É essencial que seja aderida pela liderança institucional, governança, corpo docente, alunos e todas as unidades acadêmicas de serviço e apoio. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente não afeta apenas toda a vida do campus, mas também os *rankings* de referência, parcerias e relações externas da instituição.¹⁹ (HUDZIK, 2011, apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 301, tradução nossa)

A internacionalização abrangente engloba tanto ações dos dois tipos de internacionalização indicados na Introdução. São eles: a internacionalização no exterior, que enfatiza a mobilidade da comunidade acadêmica; e a internacionalização em casa – IaH, que enfatiza a inclusão de aspectos interculturais e internacionais nas atividades curriculares e extracurriculares (BEELEN; JONES, 2015 apud BAUMVOL; SARMENTO, 2016a) e ações de integração de alunos e pesquisadores estrangeiros no campus (KNIGHT, 2008).

2.3.1 Internacionalização crítica

De modo a acentuar o aspecto crítico na discussão acerca da internacionalização, Stein *et al.* (2016) traçam um panorama de quatro articulações desse processo. Esse estudo pode ser considerado uma tentativa de evitar perspectivas de internacionalização que foquem apenas nos aspectos positivos desse processo. Conforme Lima e Contel (2011, apud LEAL; MORAES, 2018, p. 10), essas perspectivas retratam a internacionalização como um fenômeno inevitável, ao desconsiderar que a internacionalização é um processo social que envolve atores, motivações e interesses distintos e, por vezes, conflitantes.

Para Stein *et al.* (2016), uma abordagem de internacionalização que não proponha reflexões críticas e situadas pode reproduzir padrões de domínio econômico e epistemológico. As autoras fundamentam as descrições das quatro perspectivas de internacionalização na relação de cada uma com o imaginário global moderno/colonial (Figura 2). Esse imaginário fomenta “uma narrativa única de espaço e tempo em que

¹⁹ No original: “shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution’s external frames of reference, partnerships, and relations.” (HUDZIK, 2011, apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 301).

a Europa era o centro geográfico e o líder do progresso humano linear e universal”²⁰ (STEIN et al., 2016, p. 3, tradução nossa).

Figura 2 - Quatro articulações da internacionalização no ensino superior em relação ao imaginário global moderno/colonial



Fonte: (STEIN et al., 2016, p. 5).

A primeira e a segunda articulações - “a internacionalização para a economia global do conhecimento”²¹ (STEIN et al., 2016, p. 5, tradução nossa) e a “internacionalização para o bem público global”²² (STEIN et al., 2016, p. 6, tradução nossa) - fundamentam-se no imaginário global moderno/colonial. Isso implica que as instituições modernas, como a universidade, e o papel delas na ordem econômica não são questionadas. Entretanto, essas duas abordagens diferem no que diz respeito aos objetivos. Enquanto a primeira busca melhorias individuais e nacionais em termos econômicos dentro de uma sociedade do conhecimento, a segunda articulação prima pela democratização do acesso às instituições e a ampliação das oportunidades de mobilidade social. Além disso, a articulação da internacionalização para o bem público global baseia-se no pressuposto de que a universidade pode oferecer soluções para

²⁰ No original: “a single narrative of space and time in which Europe stood as the geographic centre, and as the leader of linear, universal human progress” (STEIN et al, 2016, p. 3).

²¹ No original: “Internationalization for a Global Knowledge Economy” (STEIN et al., 2016, p. 5).

²² No original: “Internationalization as a Global Public Good” (STEIN et al., 2016, p. 6).

problemas globais, como a pobreza, questões ambientais e de saúde (STEIN *et al.*, 2016).

Em oposição às duas primeiras abordagens de internacionalização, a “internacionalização anti-opressiva”²³ (STEIN *et al.*, 2016, p. 9, tradução nossa) e o “translocalismo relacional”²⁴ (STEIN *et al.*, 2016, p. 11, tradução nossa) problematizam o imaginário global moderno/colonial. Ambas buscam conscientizar os estudantes de sua cumplicidade com essas estruturas e de como essa cumplicidade pode dificultar possíveis alterações no sistema. Por priorizar o conhecimento e as visões de justiça e mudança de povos oprimidos, a internacionalização anti-opressiva denuncia formas de internacionalização que impõem padrões educacionais do ocidente (STEIN *et al.*, 2016). O translocalismo relacional também admite os padrões racializados de domínio e violência gerados pelo imaginário global moderno/colonial, mas incluem questionamentos acerca da instituição da universidade, promovendo, assim, o interesse em estabelecer conexões que não sejam mediadas por essa narrativa.

Stein *et al.* (2016) reconhecem as dificuldades em promover a internacionalização com base nas duas últimas articulações, visto que elas contestam as instituições onde essas medidas são desenvolvidas. Portanto, advoga-se por uma investigação cuidadosa de cada possibilidade de internacionalização e do imaginário que permeia cada uma juntamente com uma análise da responsabilidade individual e institucional na reprodução de potenciais padrões negativos de acordo com a articulação subjacente.

Conforme Knight (2008), há diversas motivações nas medidas em direção à internacionalização do ensino superior. No hemisfério Norte, por exemplo, as motivações são majoritariamente de cunho financeiro por conta do modelo de ensino superior privado. Nesse contexto, faz-se necessário tornar as universidades mais atrativas para alunos internacionais, visto que esses figuram como clientes que, em última instância, aumentariam a receita dessas instituições por conta das mensalidades. Portanto, ao relacionar as circunstâncias para a internacionalização no hemisfério Norte com as articulações de Stein *et al.* (2016), pode-se inferir que as motivações financeiras desse contexto assemelham-se às da primeira articulação, internacionalização para a economia global do conhecimento.

²³ No original: “Anti-Oppressive Internationalization” (STEIN *et al.*, 2016, p. 9).

²⁴ No original: “Relational Translocalism” (STEIN *et al.*, 2016, p. 11).

Enquanto isso, no Brasil, pela oferta do ensino superior gratuito em universidades públicas, a ênfase das ações de internacionalização poderia recair sobre fatores científicos e sociais, como parcerias entre países, qualificação da produção acadêmica e igualdade de acesso aos ambientes internacionais de pesquisa (BAUMVOL; SARMENTO, 2019). Essa motivação pode ser associada à internacionalização para o bem público global, ou ainda à internacionalização anti-opressiva, pois o imaginário global moderno/colonial ainda é reconhecido, mas os objetivos do processo de internacionalização têm cunho social.

Entretanto, programas brasileiros de incentivo à internacionalização, como CsF, com a oferta de bolsas que poderiam contribuir para democratizar a mobilidade estudantil, depararam-se com a baixa proficiência dos alunos em línguas adicionais, especialmente em língua inglesa (BORGES; GARCIA-FILICE, 2016). Essa realidade evidencia o problema do acesso desigual ao estudo do inglês no Brasil na fase da educação básica. O programa Idiomas sem Fronteiras (doravante, IsF) foi criado em uma tentativa de preencher essa lacuna, ofertando acesso gratuito ao estudo de línguas adicionais (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016). Ele tem sido indispensável no processo de promover condições de acesso e inclusão de todos na internacionalização, não só para a mobilidade, mas para aquelas ações da IaH, tais como a adoção do EMI. Esse fator é abordado na próxima seção.

2.4 INGLÊS NO ENSINO SUPERIOR

Devido à disseminação global do inglês, esse idioma é mais falado por pessoas que o têm como idioma adicional do que por pessoas que o têm como primeira língua, conforme o modelo dos *World Englishes* formulado por Kachru (1985). Por conta disso, o inglês torna-se um idioma heterogêneo e variável (MAURANEN, 2017) e, nesse contexto, surge o Inglês como Língua Franca (doravante, ELF conforme o inglês *English as a Lingua Franca*). Esse modo de conceituar a língua inglesa engloba os usos dessa língua por falantes cujas línguas maternas são diferentes. Nessa perspectiva, o inglês funciona como o meio de comunicação e, por vezes, a única opção entre os falantes (SEIDLHOFER, 2011, p. 7). Após levar em consideração a influência de outras línguas no ELF, Jenkins (2015) propõe que se compreenda o ELF como uma prática multilíngue. Assim, o ELF passa a ser “comunicação multilíngue em

que o inglês está disponível como idioma de contato, mas não é necessariamente escolhido”²⁵ (JENKINS, 2015, p. 73, tradução nossa).

Nesse sentido de tornar a universidade um ambiente multilíngue, em parte motivado pelo processo de internacionalização do ensino superior, faz-se necessário problematizar a visão neutra do inglês como a língua da academia. Swales (1997) compara o inglês no ensino superior a um Tiranossauro Rex: “um poderoso carnívoro devorando os outros habitantes das pastagens linguísticas acadêmicas”²⁶ (SWALES, 1997, p. 374, tradução nossa). Ao estabelecer essa comparação, o autor, assim como Jenkins (2015), defende um ambiente multilíngue por meio de pesquisas e programas institucionais que foquem em outros idiomas acadêmicos, sob pena de transformar o inglês no que Swales (1997) chama de “inglês triunfalista”.

Em vista disso, Jenkins (2015) indica os riscos da frequente associação da internacionalização com a variante nativa do inglês. A padronização excessiva de práticas retóricas acadêmicas que podem acompanhar essa associação pode prejudicar a criatividade e inovação. Considerando as peculiaridades de cada comunidade acadêmica, o foco na variante nativa do inglês pode funcionar como uma barreira que acentua as desigualdades de oportunidades ao invés de diminuí-las (SWALES, 1997). Além disso, impor como alvo linguístico a variante nativa do inglês não apenas negligencia as variedades da língua como desconsidera que a proficiência linguística é profundamente definida pelo conhecimento genérico, ou seja, o conhecimento das convenções linguísticas de cada contexto cultural e situação.

Apesar da posição controversa do inglês no ensino superior, pesquisadores apontam para a importância desse idioma no contexto brasileiro ao sugerir que a proficiência nessa língua é um dos desafios com relação a internacionalização (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013; MARTINEZ, 2016; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; BAUMVOL; SARMENTO, 2019). No entanto, com base em Phillipson (2008, p. 251, tradução nossa), entendemos que “qualquer língua pode servir a bons ou maus propósitos”²⁷. Portanto, a relação aqui estabelecida entre internacionalização e língua inglesa não pressupõe a variante nativa, mas o conhecimento para usar esse idioma em benefício do Terceiro Mundo (MOITA LOPES, 1996).

²⁵ No original: “multilingual communication in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen” (JENKINS, 2015, p. 73).

²⁶ No original: “a powerful carnivore gobbling up the other denizens of the academic linguistic grazing grounds” (SWALES, 1997, p. 374).

²⁷ No original: “any language can serve good or evil purposes” (PHILLIPSON, 2008, p. 251).

Nesse sentido, o inglês no ensino superior pode ocupar um papel de inclusão. Conforme defendido por Rajagopalan (2005), o objetivo do ensino de uma língua adicional, nesse caso, o inglês, é de expandir o repertório cultural do aluno sem substituí-lo por outro. Assim, ao aprender inglês, os alunos adquirem esse idioma para seu proveito, dominando a língua ao invés de que essa o domine (RAJAGOPALAN, 2005). Uma alternativa para a melhoria na proficiência em inglês da comunidade acadêmica brasileira seria a adoção de abordagens com esse idioma como língua de instrução junto com outras estratégias de internacionalização em casa (BAUMVOL; SARMENTO, 2019).

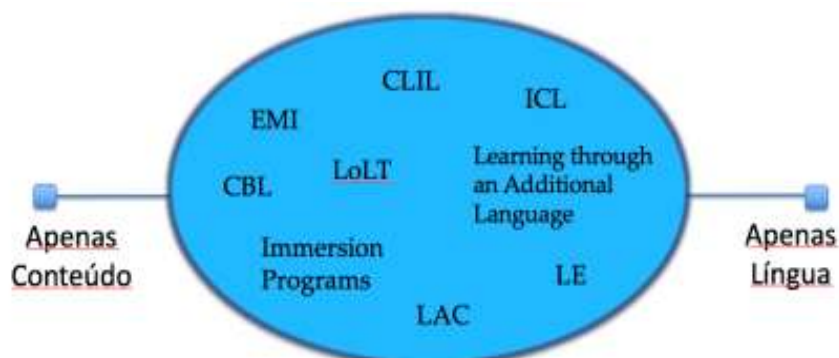
2.4.1 Inglês como meio de instrução (EMI)

Em razão das pressões em direção à internacionalização sofridas pelas instituições de ensino superior, Jenkins (2015) nota que algumas delas meramente adicionam o termo “internacional” em suas atividades institucionais supondo que seja suficiente para que, de fato, a internacionalização aconteça. No entanto, uma instituição deve ser multilíngue para que seja internacional, e isso pode ser alcançado por meio de disciplinas em diferentes idiomas de instrução (JENKINS, 2015).

Tendo em vista que uma das características da IaH é possibilitar a ampliação do acesso da comunidade acadêmica aos aspectos internacionais em suas instituições locais, administradores e pesquisadores da área têm desenvolvido medidas institucionais e investigações nesse sentido. Uma estratégia frequentemente apontada como caminho para ações de IaH tem sido a adoção do EMI. A emergência dessa modalidade de ensino diz respeito ao papel do inglês no ensino superior e, de maneira mais ampla, no mundo.

Levando em consideração que há diferentes termos relacionados com o ensino de conteúdo por meio de uma língua adicional e que esses termos referem-se a modelos similares, Baumvol e Sarmiento (2016b) desenvolveram um contínuo onde uma das extremidades foca no conteúdo, enquanto a outra foca na língua (Figura 3). Nessa representação, o EMI está localizado próximo a extremidade com foco no conteúdo. Portanto, o propósito principal do EMI é de ensinar conteúdo por meio da língua franca da ciência, sem focar em aspectos linguísticos (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a).

Figura 3 - Contínuo das modalidades de instrução por meio de uma língua adicional



Fonte: Baumvol e Sarmento (2016b, p. 73)

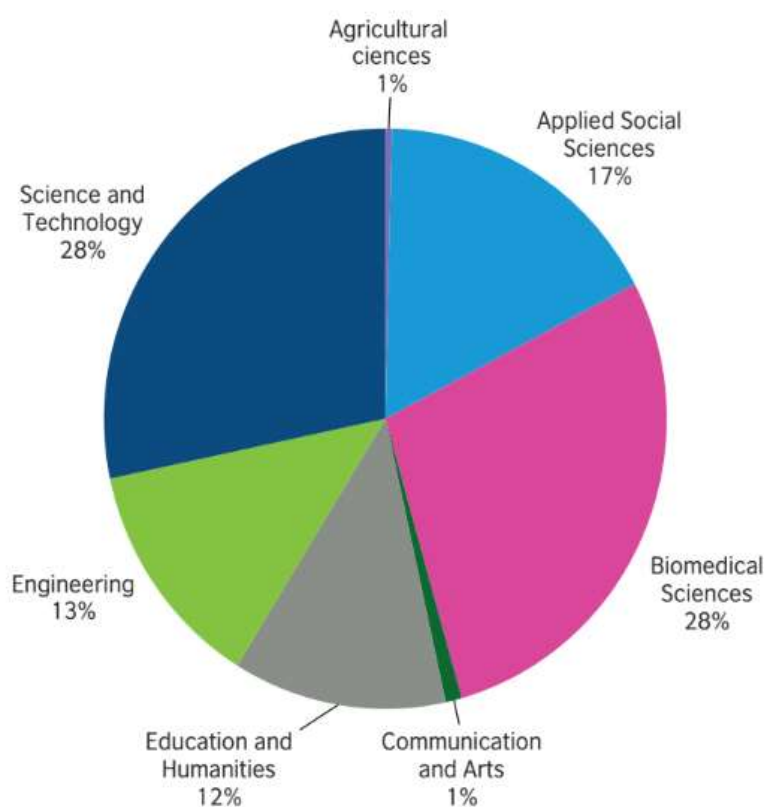
Apesar da atenção ao conteúdo que permeia o EMI, esse enfoque não exclui a possibilidade de melhorias linguísticas para aqueles que adotam essa abordagem. Munoz (2012 apud BAUMVOL; SARMENTO, 2016b) destaca que o aumento do uso do inglês no contexto acadêmico pode induzir o progresso da proficiência dos participantes.

Ademais, por conta da disseminação do EMI pelo mundo, essa modalidade tem sido implementada nos mais diversos contextos. Isso pode ser um sinal da adaptabilidade da modalidade. Nesse sentido, a adoção do EMI não pode ser definida binariamente, pois essa modalidade opera num contínuo de uso que varia em termos institucionais e pedagógicos (WALKINSHAW; FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2017). Portanto, o EMI pode ser adotado sob diferentes circunstâncias e ser usado “por mais (ou menos) participantes e em mais (ou menos) contextos e meios dentro de uma mesma sala de aula” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016b, p. 77). Essa flexibilidade do EMI é uma característica que contribui para a laH pautada no contexto de cada instituição, visto que pode ser adaptada de acordo com as necessidades e possibilidades de cada disciplina.

Por ser frequentemente vinculado à internacionalização, não é surpresa que o EMI esteja, assim como a internacionalização, proliferando em diversos ambientes, conforme a revisão da literatura feita por Macaro *et al.* (2018). Nesse levantamento, o interesse no estudo sobre EMI parece ser recente, mas tem crescido rapidamente nos últimos anos. Considerando a distribuição desses estudos geograficamente, os autores encontraram estudos na Europa, Ásia, Oriente Médio e América do Sul. No entanto, enquanto trinta e três estudos foram detectados da Europa, apenas um nesse mesmo período de tempo foi encontrado da América do Sul, com foco na Colômbia.

Apesar do número baixo de pesquisas acerca da modalidade na América do Sul de acordo com o levantamento de Macaro *et al.* (2018), no Brasil, o EMI vem crescendo exponencialmente. Em levantamento conduzido por Gimenez *et al.* (2018, p. 19), o aumento da adoção do EMI é detectado tanto no nível da pós-graduação (de 44 disciplinas para 406 disciplinas em 2017-2018) quanto no nível da graduação (de 197 para 235 disciplinas em 2017-2018). Considerando a pós-graduação, o EMI foi mais frequentemente adotado nas áreas da Biomedicina (28%) e de Ciências e Tecnologia (28%) (Figura 4).

Figura 4 - Disciplinas de pós-graduação em inglês por área de conhecimento no Brasil em 2017



Fonte: (GIMENEZ *et al.*, 2018, p. 27).

Martinez (2016) fornece um panorama das razões pelas quais universidades do exterior implementaram o EMI e as relaciona com as realidades brasileiras. Para o autor, o EMI no contexto brasileiro pode ser positivo de duas maneiras: primeiro, por conta dos possíveis benefícios às iniciativas de IaH; e, segundo, porque essa modalidade pode fomentar a prática reflexiva dos professores ao repensarem sua

prática na adoção do EMI. Essa conscientização pode ser aprofundada pela colaboração entre professores da disciplina e os departamentos de ensino de línguas estrangeiras das universidades. A parceria entre professor de conteúdo e professor de línguas evidencia a importância da área de Letras para o contexto de implementação do EMI.

Conforme revisão sistemática dos estudos sobre EMI conduzida por Macaro *et al* (2018), no que tange motivações para a adoção do EMI em instituições pelo mundo, tanto professores quanto alunos consideram os benefícios de ordem cultural e financeira como possíveis efeitos da internacionalização. Na Alemanha e na Coreia, por exemplo, esses dois grupos (professores e alunos) entendiam que o EMI inevitavelmente assumiria o *status quo* por conta da globalização e que em determinadas disciplinas era a opção mais sensata (EARLS, 2016; BYUN *et al.*, 2010 apud MACARO *et al.*, 2018).

Sob o ponto de vista dos professores, algumas das motivações para a adoção do EMI são: i) visão do inglês como parte essencial para o processo de internacionalização (JENSEN; THØGERSEN, 2011 apud MACARO *et al.*, 2018) bem como para a comunicação com pesquisadores de outros países (HAMID; JAHAN; ISLAM, 2013 apud MACARO *et al.*, 2018); ii) possíveis benefícios da adoção da modalidade no nível institucional e nacional, como ascensão social e profissional (HU; LI; LEI, 2014 apud MACARO *et al.*, 2018) e iii) oportunidade de compreensão intercultural e aprendizagem de diferentes culturas (EARL, 2016 apud MACARO *et al.*, 2018).

Na UFSM, um estudo acerca de experiências de professores com o EMI considerando motivações, condições, preocupações, resultados positivos e negativos, necessidades e percepções sobre aspectos críticos relacionados ao EMI foi conduzido. No discurso dos professores EMI na instituição que foram entrevistados, as três motivações comuns foram, primeiramente, suas experiências com mobilidade internacional, a predominância do inglês em suas áreas de pesquisa e um interesse particular em línguas (RIBEIRO, 2021).

Nessa investigação, foi possível perceber dois tópicos recorrentes nas experiências dos professores EMI: a importância do contexto para o sucesso da implementação do EMI, e o foco na comunicação, levando a uma flexibilidade nas aplicações do EMI. O segundo tópico pode ser atribuído à motivação de desenvolver redes de colaboração na ciência. Portanto, o foco na compreensão e o distanciamento

das questões linguísticas aproximam suas experiências à extremidade com foco no conteúdo do contínuo de Baumvol e Sarmiento (2016b) que organiza as modalidades de ensino em relação ao foco no conteúdo ou na linguagem.

Com relação aos estudantes em disciplinas EMI, dentre as motivações desse grupo, podemos destacar a perspectiva de possíveis benefícios atreladas ao idioma, como a modernização institucional (KHAN, 2013 apud MACARO *et al.*, 2018), aumento de oportunidades profissionais (BOZDOĞAN; KARLIDAĞ, 2013; ELLILICHERIF; ALKHATEEB, 2015 apud MACARO *et al.*, 2018) e a melhora na proficiência em inglês (CHAPPLE, 2015 apud MACARO *et al.*, 2018).

Dentre os 682 alunos da UFSM que responderam a um questionário sobre a implementação do EMI na instituição, 16 declararam já ter tido experiências em disciplinas EMI na instituição. As motivações mais frequentes para o envolvimento nessas disciplinas foram, primeiramente, a falta de uma opção alternativa a determinada disciplina (50%), em segundo lugar, a possibilidade de melhorar o inglês (37,5%), que está relacionada a motivação seguinte, o papel essencial do inglês na área (31,2%). Ademais, considerando o grande grupo de estudantes que responderam ao questionário, suas visões sobre a institucionalização da modalidade eram motivadas pelo entendimento de que era necessário estimular a oferta dessas disciplinas e programas de suporte relacionados (RODRIGUES, 2020).

Entretanto, essa modalidade também desperta preocupações dos atores envolvidos. Professores, assim como alunos, demonstram insegurança na adoção do EMI no que concerne aspectos de proficiência, apesar da indefinição acerca do conceito de proficiência nos estudos sistematizados por Macaro *et al.* (2018). Em estudos conduzidos na Espanha, França e Coreia, professores apontam a falta de proficiência dos alunos em língua inglesa como a principal barreira para o EMI (DOIZ; LASAGABASTER; SIERRA, 2011; NAPOLI; SOURISSEAU, 2013; CHOI, 2013 apud MACARO *et al.* 2018) e até mesmo que um terço dos alunos, sob o ponto de vista de professores coreanos, não estavam devidamente preparados linguisticamente para se beneficiar de um programa EMI (KIM; SHIN, 2014 apud MACARO *et al.*, 2018). Até mesmo na Suécia, país em que o EMI está mais convencionalizado, professores demonstram essa mesma preocupação acerca da proficiência dos alunos (AIREY, 2011 apud MACARO *et al.*, 2018).

Em pesquisas prévias acerca de professores que usam o EMI na UFSM, três professores que foram entrevistados apontam os seguintes receios em torno da

modalidade: desconhecimento sobre o EMI, falta de políticas institucionais que respaldem a adoção dessa modalidade e baixa proficiência de professores e de alunos brasileiros em inglês (RIBEIRO, 2021).

Dentre os alunos EMI, a proficiência, assim como sob o ponto de vista dos professores, é a principal fonte de receio em torno da modalidade (BOZDOĞAN; KARLIDAĞ, 2013 apud MACARO *et al.*, 2018). Atrelados à proficiência, também se encontram fatores como ansiedade ao falar e medo de avaliação negativa (HENGSADEEKUL; KOUL; KAEWKUEKOOL, 2014 apud MACARO *et al.*, 2018).

Nesse cenário, todavia, cabe citar duas exceções a essa tendência: em Taiwan (YEH, 2014 apud MACARO *et al.*, 2018) e em Hong Kong (EVANS; MORRISON, 2011 apud MACARO *et al.*, 2018), os alunos manifestaram confiança em suas habilidades linguísticas. Essa discrepância com os demais estudos sistematizados parece ter mais ligação com estratégias de ensino adotadas pelos professores nesses contextos do que com proficiência propriamente dita (MACARO *et al.*, 2018).

Considerando os alunos da UFSM que estiveram em disciplinas EMI na instituição, os desafios mais citados em um questionário junto a comunidade acadêmica (RODRIGUES, 2020) foram: baixa proficiência dos alunos (37,5%) e timidez para interagir oralmente (37,5%). No que concerne às razões para o EMI ainda não ter sido adotado de maneira abrangente na instituição, os alunos apontam o desconhecimento acerca da modalidade e a baixa proficiência dos alunos como as principais razões.

De acordo com Macaro *et al.* (2018), há um número muito mais expressivo de investigações sobre o EMI considerando percepções dos atores envolvidos do que considerando interações em sala de aula. Apesar da riqueza de dados oriundos de investigações sobre essas percepções, parece haver uma lacuna na pesquisa sobre a modalidade no que concerne aspectos de interação que seriam revelados com mais facilidade em pesquisas com foco na sala de aula.

Os estudos com sobre a sala de aula EMI mapeados por Macaro *et al.* (2018) tem foco em características do discurso do professor (DAFOUZ; NÚÑEZ; SANCHO, 2007 apud MACARO *et al.*, 2018); maneiras pelas quais a interação em sala de aula pode ser propícia tanto para a aprendizagem do conteúdo quanto para a aprendizagem da língua (JAWHAR, 2012 apud MACARO *et al.*, 2018); diferenças no ritmo de entrega de conteúdo pelo professor de acordo com o idioma (THØGERSEN; AIREY, 2011 apud MACARO *et al.*, 2018); e *codeswitching*, ou seja, as alternâncias

no uso de uma língua para a outra durante o mesmo discurso (NUNAN; CARTER, 2001), ou, nesse caso em uma aula EMI (COSTA, 2012; TARNOPOLSKY; GOODMAN, 2014 apud MACARO *et al.*, 2018).

Os resultados dessas pesquisas revelam uma preocupação da parte dos professores de disciplinas EMI com o entendimento dos alunos bem como com a adequação dos alunos àquele contexto. Primeiramente, no estudo sobre as características discursivas, o uso do pronome “we” (nós, em inglês) e de verbos modais pelo professor foi interpretado pelos autores como uma tentativa abrir um espaço de negociação com os alunos, característica que, segundo eles, não é frequentemente encontrado nesse contexto (DAFOUZ; NÚÑEZ; SANCHO, 2007 apud MACARO *et al.*, 2018).

No que tange o estudo sobre as maneiras pelas quais a interação em sala de aula poderia contribuir na aprendizagem do conteúdo e da língua, Jawhar (2012, apud MACARO *et al.*, 2018) demonstra que um número limitado de recursos linguísticos foi usado tanto por professoras quanto por alunas para facilitar a interação em um contexto em que o foco era a compreensão dos participantes. Um exemplo desses recursos é o uso do “yes” (sim, em inglês) pela professora como uma maneira de expressar afirmação e também como uma maneira de incentivar as alunas a participarem.

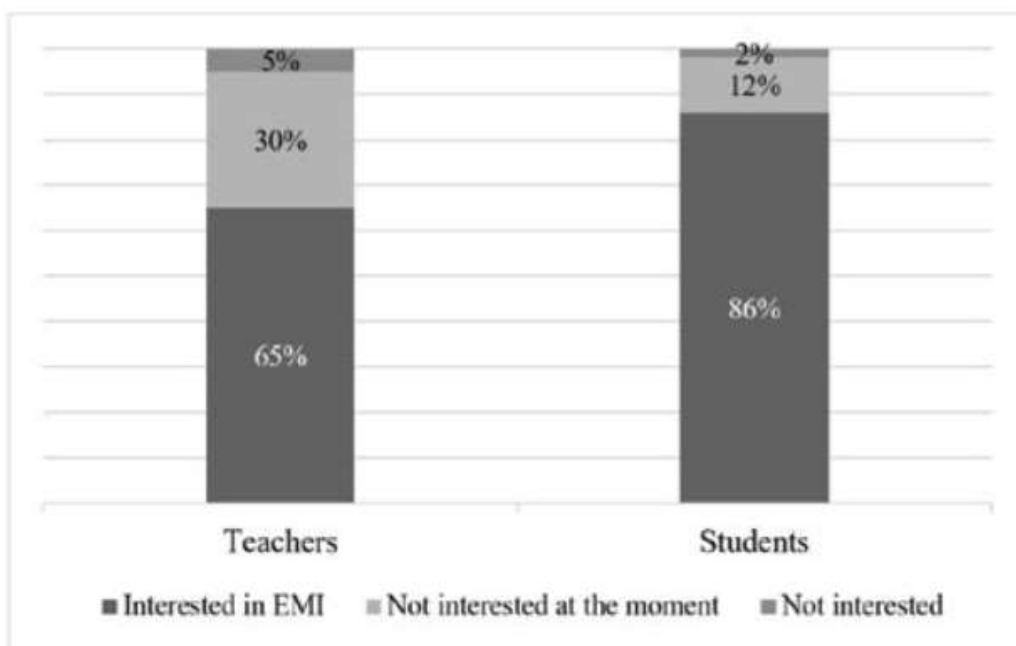
No estudo de Thøgersen e Airey (2011 apud MACARO *et al.*, 2018) acerca das variações no ritmo de entrega de conteúdo de acordo com o meio de instrução adotado, foi notado que um dos professores investigados desacelerou seu discurso ao usar o inglês como meio de instrução. Como justificativa para isso, os autores entendem que essa escolha do professor pode ser associada com uma tentativa subconsciente de acomodar seu discurso para os alunos com comando linguístico inferior ao dele. No entanto, não houve redução no conteúdo desenvolvido nos dois meios de instrução.

Considerando *codeswitching* em uma disciplina EMI, a pesquisa de Tarnopolsky e Goodman (2014 apud MACARO *et al.*, 2018) demonstra, primeiramente, que algumas das razões para uso da primeira língua pelo professor em uma disciplina EMI são semelhantes às razões em uma disciplina de Inglês como Língua Estrangeira (doravante, EFL, conforme inglês *English as a Foreign Language*): explicar o significado das palavras e verificar a compreensão dos alunos. No que diz respeito às diferenças entre razões para usar outro idioma durante as aulas entre

professores EMI e professores EFL, os autores apontam que professores EMI, diferente dos professores EFL, não trocavam a língua para fornecer explicações gramaticais, visto que esse assunto não é uma prioridade de um professor de conteúdo EMI. Entretanto, os pesquisadores citam também razões para a mudança para a língua materna que são específicas ao EMI: explicar em L1 a terminologia específica do assunto para os alunos e, mais raramente, situações em que o professor não sabia ou não lembrava de um determinado termo em inglês.

No contexto da UFSM, conforme mencionado anteriormente, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2026) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016), a internacionalização é listada dentre as metas a serem atingidas pela instituição nesse intervalo de dez anos. Em consulta junto à comunidade acadêmica acerca de ações em direção à internacionalização, o EMI foi a estratégia mais citada (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018). Esse interesse da comunidade com a modalidade foi mais recentemente confirmado por Hendges, Rodrigues e Pretto (2020). Com base nas respostas de um questionário, 83% (675 em números absolutos) dos participantes demonstraram interesse em ensinar pelo EMI (professores) ou em participar de disciplinas EMI (alunos) (Figura 5).

Figura 5 - Interesse na adoção do EMI na UFSM



Fonte: (HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020, p.106).

Dentre as implicações do levantamento conduzido por Hendges, Rodrigues e Pretto (2020), o interesse alto em EMI sugere um ambiente propício para sua implementação, especialmente nas áreas das Ciências Rurais, Tecnologia e Engenharia e Biologia. Considerando a relação entre proficiência e interesse em EMI, notou-se que até mesmo os participantes que se consideram iniciantes demonstram disposição na adoção da modalidade. Isso pode estar conectado à noção do EMI como uma ferramenta para aumentar a proficiência em inglês, apesar da falta de evidências empíricas sobre o tópico (MACARO *et al.*, 2018).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Os procedimentos conduzidos neste trabalho situam-se no paradigma qualitativo, pois pretendeu-se ampliar os modelos de escrita acadêmica de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas por meio da investigação de um fenômeno social, o uso do EMI, dentro do seu contexto natural, uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Química da UFSM.

Conforme Holliday (2002, p. 5, tradução nossa), estudos sob o paradigma qualitativo, em oposição ao quantitativo, que lida com variáveis controláveis, são “oportunidades de pesquisa abertas e estabelecidas, projetadas para levar a pesquisadora a áreas imprevistas de descoberta na vida das pessoas que ela está investigando”²⁸. Ademais, o foco desse paradigma é o comportamento em contextos específicos ao invés de grandes amostras. O rigor metodológico dessas investigações reside na capacidade de “desenvolvimento baseado em princípios de estratégia de pesquisa para se adequar ao cenário que está sendo estudado conforme ele é revelado”²⁹ (HOLLIDAY, 2002, p. 7, tradução nossa).

Dentre os princípios da pesquisa qualitativa, podemos destacar a convicção de que aspectos relevantes emergem dos dados e a confiança na capacidade de desenvolver procedimentos de pesquisa que sejam adequados à situação e às características dos participantes investigados (HOLLIDAY, 2002). Para tanto, em linhas gerais, os passos na pesquisa qualitativa são: decidir o interesse no tópico pesquisado e explorá-lo; a partir dessa exploração, permitir que temas e focos surjam; e, concomitantemente, elaborar instrumentos de pesquisa adequados (HOLLIDAY, 2002).

Em vista disso, a abordagem metodológica desta investigação parte de procedimentos de pesquisa de inspiração etnográfica. Esses processos servem como ferramenta para “capturar e apresentar uma visão privilegiada dos comportamentos dos participantes em seus ambientes sociais e o significado de suas ações e comportamentos”³⁰ (RIAZI, 2016, p. 108, tradução nossa). A etnografia pode ser

²⁸ No original: “open-ended and set up research opportunities designed to lead the researcher into unforeseen areas of discovery within the lives of the people she is investigating” (HOLLIDAY, 2002, p. 5).

²⁹ No original: “Principled development of research strategy to suit the scenario being studied as it is revealed” (HOLLIDAY, 2002, p. 7).

³⁰ No original: “to capture and present an insider’s view of the participants’ behaviours in their social settings and the meaning of their actions and behaviours” (RIAZI, 2016, p. 108).

relacionada com os LAcS, área de pesquisa que fundamenta este trabalho, porque este modelo ideológico de letramento considera a observação de práticas e das perspectivas dos participantes como procedimentos metodológicos (LILLIS; SCOTT, 2007).

Considerando o objetivo de ampliar os modelos de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998) para análise de um contexto EMI, fez-se necessário, primeiramente, a partir de leituras sobre os modelos, sistematizar características de cada um deles. São eles: modelo de habilidades de estudo (*study skills*), modelo de socialização acadêmica (*academic socialisation*), modelo de letramentos acadêmicos (*academic literacies*), conforme revisão no capítulo anterior. Como resultado dessa etapa, um quadro foi desenvolvido com os pontos que diferenciam essas abordagens (Quadro 1). Esse quadro serviu de base para reflexões acerca do contexto pesquisado e também dos desdobramentos necessários desses modelos para acomodar as práticas comunicativas acadêmicas do contexto EMI.

Quadro 1 - Síntese dos modelos de ensino e pesquisa acerca da escrita acadêmica

Tópicos	Modelos de ensino e pesquisa de escrita acadêmica		
	Modelo de habilidades de estudo (<i>study skills</i>)	Modelo de socialização acadêmica (<i>academic socialisation</i>)	Modelo de letramentos acadêmicos (<i>academic literacies</i>)
Letramento (s)	Conjunto de habilidades atomizadas e transferíveis	Normas e práticas a serem aprendidas para o acesso à instituição	Práticas sociais
Objetivo	“Consertar” problemas com a aprendizagem dos alunos	Induzir alunos a uma nova “cultura”, a da academia	Compreender a natureza das práticas comunicativas acadêmicas, relações de poder e identidades
Foco	Características de superfície, gramática e ortografia	Questões mais amplas de aprendizagem e contexto social	Identidades e significados sociais, conflitos afetivos e ideológicos profundos na troca e uso do repertório linguístico.
Influências	Psicologia Comportamental	Psicologia Social, Antropologia e Construtivismo	Novos Letramentos, Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistêmico-Funcional e Antropologia Cultural
Escrita acadêmica	Técnica e instrumental	Meio de representação transparente	Processos de construção de significado e contestação em torno do significado

Fonte: Autora com base em Lea e Street (1998).

A seguir, o contexto EMI a ser investigado foi definido. Optou-se pela disciplina *Fundamentals Of Microwave And Ultrasound Applied to Chemical Processes*, lotada no PPGQ da UFSM. Essa instituição foi eleita considerando que é o lugar onde a pesquisa é conduzida. O foco no PPGQ justifica-se por ser um programa que faz parte de um dos centros de ensino da universidade, Centro de Ciências Naturais e Exatas (doravante, CCNE) que demonstrou interesse na adoção do EMI (PRETTO, 2019; RODRIGUES, 2020). Além disso, pesquisas prévias do grupo revelam que disciplinas EMI vem sendo conduzidas por professores desse centro em iniciativas isoladas, pois não são baseadas em políticas institucionais; mas coletivas, no sentido de que é uma prática já recorrente nesse contexto (RIBEIRO, 2020). Por fim, a disciplina foi escolhida por conta de associação prévia da orientadora desta dissertação com o professor da disciplina.

Devido à implementação do EMI, conforme revisado no capítulo anterior, ter tomado dimensões globais por conta do processo de internacionalização do ensino superior, essa modalidade demonstra flexibilidade frente a diversidade de circunstâncias em que tem sido adotada (WALKINSHAW; FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2017). Portanto, definimos e descrevemos uma comunidade discursiva em que o EMI tem sido implementado para, a seguir, aplicar os modelos de escrita acadêmica e desenvolver adaptações para esse contexto.

A geração de dados parte da observação de uma aula da disciplina *Fundamentals Of Microwave And Ultrasound Applied to Chemical Processes*, lotada no Programa de Pós-Graduação em Química da UFSM. De maneira complementar, a fim de compreender melhor o contexto EMI alvo desta investigação, um levantamento do *site* do PPGQ sobre sua estrutura e sobre a disciplina foco deste estudo e dos currículos Lattes³¹ do professor da disciplina e de alunos do PPGQ foi conduzido concomitantemente à etapa de análise de dados.

Excertos da aula observada foram analisados em dois momentos: primeiramente, foi conduzida uma análise dos movimentos retóricos evocados durante a aula analisada, a fim de sistematizar e categorizar os momentos da aula; e, no segundo momento, com base em sistematização da literatura sobre LACs e os três modelos de escrita acadêmica descritos por Lea e Street (1998), os excertos mais

³¹ O currículo Lattes é o banco de dados oficial do governo para que acadêmicos brasileiros (também estudantes e grupos de pesquisa) registrem publicamente experiências, atividades e realizações educacionais, profissionais e de pesquisa.

pertinentes foram considerados. A partir desses conceitos, os trechos da aula observada foram codificados de acordo com qual desses modelos suscitam. No decorrer dessa etapa, detectou-se a necessidade de desdobrar esses modelos em níveis que dessem conta primeiramente, das demais práticas comunicativas acadêmicas além da escrita, e, em segundo momento, das características de uma disciplina EMI e dos participantes da mesma.

Neste capítulo, descrevemos o universo de análise (seção 3.1), os participantes (seção 3.2), o *corpus* (seção 3.3), os procedimentos de geração (seção 3.4) e de análise de dados (seção 3.5). Este estudo foi conduzido sob aprovação do Comitê de Ética da UFSM (Parecer Consubstanciado N. 3.470.383).

3.1 UNIVERSO DE PESQUISA

Nesta seção, delineamos o universo de pesquisa no qual o *corpus* desta dissertação está inserido. Iniciamos descrevendo o contexto mais amplo, que é a universidade, para, então, debruçarmo-nos nos programas de pós-graduação de um dos centros de ensino da instituição com maior interesse e relatos de adoção do EMI prévia. A seguir, descrevemos o PPGQ da UFSM, onde a disciplina foi conduzida. Por fim, descrevemos a disciplina em que a aula analisada faz parte. Os dados aqui apresentados foram coletados por meio de pesquisa nos *sítes* da UFSM e do PPGQ.

3.1.1 Universidade Federal de Santa Maria

O universo de análise mais amplo deste trabalho é a UFSM. A universidade conta com quatro campi: o campus sede em Santa Maria e os outros três em Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões. Distribuídos entre esses campi e em níveis de ensino que abrangem desde o ensino infantil até a pós-graduação encontram-se 28.602 alunos, 2.023 professores e 2.557 técnicos administrativos em educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022a). No campus sede, foco deste estudo, a estrutura acadêmica abrange oito Centros de Ensino: Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Educação (CE),

Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e Centro de Tecnologia (CT) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022b).

Com relação ao EMI na instituição, conforme mapeamento acerca da modalidade em universidades brasileiras (GIMENEZ *et al.*, 2018, p. 23-26), no período entre 2017 e 2019, quatro disciplinas EMI foram ofertadas na UFSM em 2017 (sendo uma no nível de graduação e três no nível de pós-graduação) e, em 2018, o número de disciplinas nessa modalidade passou para 21, todas ofertadas na graduação. Mais recentemente, no relatório do programa Programa Institucional de Internacionalização – CAPES - PrInt³² (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020, p. 51-52 apud HENDGES; RODRIGUES, PRETTO, 2020) 19 disciplinas de pós-graduação na UFSM tiveram a língua inglesa como único meio de instrução ou como meio de instrução atrelado ao uso do português, sendo quatro em 2018 e 15 em 2019. A partir da associação dessas duas fontes de dados, pode-se inferir que o EMI foi usado em 44 disciplinas na UFSM entre 2017-2019 (Tabela 1) (HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020).

Tabela 1 - Números oficiais sobre EMI na UFSM em 2017-2019

	2017		2018		2019	TOTAL
	Graduação	Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação	Pós-graduação	
Inglês	1	3	21	4	6	35
Português/Inglês	-	-	-	-	9	9
TOTAL	4	3	25	11	11	44

Fonte: Traduzido de Hendges, Rodrigues e Pretto (2020, p. 102).

3.1.2 Programas de Pós-Graduação do Centro de Ciências Naturais e Exatas

Mais precisamente, para o objetivo deste trabalho, são relevantes os contextos em que o EMI já foi implementado em sala de aula. Considerando que a porção mais propensa à adoção do EMI dentro da comunidade acadêmica da UFSM é a da pós-graduação (HENDGES; RODRIGUES; PRETTO, 2020) e que iniciativas individuais

³² Programa governamental com objetivo de desenvolver e implementar a internacionalização das áreas de conhecimento no ensino superior por meio de incentivo à formação de redes de pesquisas, como a ampliação de ações de apoio à internacionalização na pós-graduação e o consequente aprimoramento da qualidade da produção acadêmica desse segmento da educação (BRASIL, 2018).

com o EMI foram identificadas no Centro de Ciências Naturais e Exatas (RIBEIRO, 2021), neste estudo, fez-se um levantamento dos programas de pós-graduação que fazem parte desse centro de ensino.

Criado em 1970, o CCNE atualmente conta com oito departamentos, 16 cursos de graduação e 20 cursos de pós-graduação. Nesses cursos, há mais de 2.000 estudantes, cerca de 200 docentes e cerca de 100 técnicos-administrativos em educação (TAEs) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022c). Dentre os cursos de pós-graduação, o Programa de Pós-Graduação em Química atingiu Conceito 7, e dois outros - Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Animal e Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica - obtiveram conceito 6 na Avaliação Quadrienal dos cursos de pós-graduação referente ao período 2017-2020³³ (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022d).

No *site*, onze programas de pós-graduação foram encontrados, excluindo os de Mestrado Profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022e). A seguir, por meio de buscas na grade curricular desses programas, as disciplinas com título em inglês ofertadas no segundo semestre de 2021 foram listadas (seis disciplinas), partindo da hipótese de que o título em inglês poderia ser um indício de que o meio de instrução adotado seria essa língua.

Esse mapeamento de prováveis disciplinas EMI que ocorreram em 2021 nos programas de pós-graduação do CCNE (Quadro 2) foi baseado em: i) levantamentos prévios do projeto de pesquisa em que está inserida; e ii) hipóteses acerca das disciplinas dos programas de pós-graduação selecionados que poderiam ter o inglês como meio de instrução. A falta de registro institucional sobre disciplinas que estejam sendo ministradas em inglês pode ser um indício do estágio de implementação do EMI na UFSM, que ainda é pré-institucional. Portanto, a modalidade nessa universidade, no momento, acontece em práticas individuais e isoladas, motivadas por experiências e perspectivas dos docentes envolvidos.

³³ A cada 4 anos uma avaliação dos programas de pós-graduação do Brasil é realizada pela CAPES, vinculada ao MEC. Os dessa avaliação servem de referência para a concessão de auxílios por parte das agências de fomento visto que indicam o estágio de desenvolvimento e a qualidade de cada programa. O conceito pode fazer com que os programas possam abrir novos cursos, ganharem ou perderem bolsas ou mesmo serem descredenciados (UFSM, 2022d).

Quadro 2 - Programas de Pós-Graduação do CCNE e disciplinas com título em inglês nas respectivas estruturas curriculares

Programas de Pós-Graduação	Disciplinas com nome em inglês
Agrobiologia	Não há disciplina com título em inglês.
Biodiversidade Animal	
Ciências Biológicas - Bioquímica Toxicológica	
Educação Matemática e Ensino de Física	
Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	
Estatística e Modelagem Quantitativa – Especialização	
Física	Talks PPG Física I (FSC851)
	Talks PPG Física II (FSC852)
Geografia	Não há disciplina com título em inglês.
Matemática	
Meteorologia	
Química	Fundamentals of Microwave and Ultrasound Applied to Chemical Processes (QMC1850)
	Group Theory and Molecular Point Groups (QMC1851)
	Organometallic Chemistry of the Transition Elements (QMC1852)
	Sample Preparation Methods for Atomic Spectrometry (QMC1853)

Fonte: Autora.

3.1.3 Programa de Pós-Graduação em Química

Dentre as disciplinas com título em inglês dos programas de pós-graduação do Centro de Ciências Naturais e Exatas da UFSM, uma aula de uma disciplina EMI do PPGQ foi escolhida como *corpus* de pesquisa por conta de associação prévia na instituição entre a orientadora desta dissertação e o professor da disciplina.

O PPGQ da UFSM teve início em março de 1990 (LEE, 2019) e atualmente abrange o nível de mestrado e doutorado que se divide em quatro áreas de pesquisa: Físico-Química, Química Analítica, Química Inorgânica e Química Orgânica. Conforme Lee (2019), em 1998, o PPGQ foi avaliado como programa de nível internacional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante, CAPES). Além disso, o PPGQ faz parte dos programas de pós-graduação

brasileiros que têm acesso ao Programa de Excelência Acadêmica (PROEX)³⁴ da CAPES. Nas quatro áreas de pesquisa, o programa tem 44 docentes. Desses, 28 possuem bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (doravante, CNPq) de produtividade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022f).

No que concerne à presença da língua inglesa nesse programa de pós-graduação, a partir da investigação conduzida por Lee (2019, p. 80), detectou-se um número expressivo de artigos e trabalhos completos publicados em anais em inglês do grupo (729 trabalhos) quando comparado com o número de artigos publicados em língua portuguesa (19 trabalhos). Ademais, conforme pesquisas prévias do projeto de pesquisa em que esta dissertação faz parte, discentes desse programa têm usado o inglês como meio de instrução em suas disciplinas (RIBEIRO, 2021). Por fim, em levantamento conduzido neste trabalho sobre disciplinas EMI em 2021, o PPGQ ofertou quatro disciplinas nessa modalidade. Esses dados evidenciam o papel de destaque atribuído à essa língua nesse contexto.

3.1.4 Fundamentals of Microwave and Ultrasound Applied to Chemical Processes

A disciplina *Fundamentals of Microwave and Ultrasound Applied to Chemical Processes* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022g), conforme ementa disponível *online*, tem caráter eletivo e carga horária de 45 horas. Ela faz parte dos currículos tanto de mestrado quanto de doutorado do programa, abrangendo, assim, estudantes desses dois níveis. O programa da disciplina, bem como seu nome, está em inglês. Na bibliografia, dentre os 13 itens, dez são leituras em língua inglesa. A fim de observar a dinâmica de uma aula dessa disciplina, o docente foi formalmente convidado a participar da pesquisa por *e-mail*, no qual 1) delineamos os principais resultados do projeto de pesquisa guarda-chuva até aquele momento, com ênfase para o desafio apontado pela comunidade acadêmica da UFSM acerca da baixa proficiência em língua inglesa dos alunos, e 2) explicamos que o objetivo do estudo era identificar, por meio da observação de aulas, potenciais dificuldades dos alunos e

³⁴ Programa governamental com objetivo de manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação com nota 6 ou 7 a partir da distribuição entre esses programas de dotações orçamentárias que podem ser utilizadas com base em prioridades estabelecidas pelos próprios programas (BRASIL, 2023).

fatores associados a elas, para podermos propor ações de suporte linguístico a curto e longo prazo.

A disciplina foi conduzida durante o segundo semestre de 2021, o qual teve início em 10 de outubro de 2021 e encerramento em 19 de fevereiro de 2022³⁵, de forma remota pelo *Google Meet*, em face do Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) (Resolução N. 024, de 24/08/2020 e Resolução N. 042/2021/UFMS, de 09/02/2021³⁶), decorrente da pandemia da Covid-19. Por meio dessa ferramenta, o professor pôde gravar as aulas para consulta posterior da turma. Uma dessas gravações foi disponibilizada e constitui o *corpus* de análise desta dissertação (Figura 6).

Figura 6 - Captura de tela da aula disponibilizada para análise

The reaction rate constant can be obtained from the Eyring equation.

$$k = A \frac{k_B T}{h} K^\ddagger$$

k_B = Boltzmann's constant ($1.38 \times 10^{-23} \text{ J K}^{-1}$)
 h = Planck's constant ($6.626 \times 10^{-34} \text{ J s}$)
 K^\ddagger = transmission coefficient (in the absence of information, it assumes a value of 1)

frequency $\frac{JK^{-1} K^\ddagger}{h} = s^{-1}$

This term arises from the consideration of the movements of atoms that lead to the decay of C^\ddagger into products when specific bonds are formed and/or broken.

The increase in T causes a more intense movement in the activated complex (facilitates the rearrangement of atoms and formation of new bonds) - increases the reaction rate.

Fonte: Autora.

É importante mencionar que, inicialmente, nosso propósito metodológico era acompanhar as aulas sincronamente, mas isso não foi viável devido à incompatibilidade de horários. O professor, então, nos deu acesso a uma das gravações para conduzirmos a análise.

³⁵ Conforme o Calendário Acadêmico do REDE-UFMS disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/2021/07/Calendario-Academico-REDE-2021-2.pdf>.

³⁶ Disponíveis, respectivamente, em <https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=arquivoIndexado&download=false&id=265269> e em <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-ufsm-n-042-2021/>.

3.2 PARTICIPANTES

Nesta seção, descrevemos os procedimentos de geração de dados acerca dos participantes bem como os resultados desses procedimentos.

Antes de descrever o perfil do professor da disciplina e dos alunos do PPGQ, retomamos o conceito de comunidade discursiva para fornecer uma descrição geral de como esses indivíduos estão organizados no contexto. Conforme Swales (1990), essas comunidades são como redes formadas para atuar em prol de um conjunto de objetivos comuns.

O PPGQ da UFSM pode ser caracterizado como uma comunidade discursiva por abarcar os traços listados por Swales (1990). Primeiramente, no que tange os objetivos, é importante ressaltar que, apesar dos objetivos compartilhados, há tensões acerca de objetivos em uma determinada comunidade (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Nesse caso, cada membro da comunidade discursiva do PPGQ, sob o conceito de comunidade discursiva, pode carregar objetivos próprios, por vezes conflitantes com outros membros, mas que culminam no objetivo de produzir e comunicar ciência. Para tanto, faz-se necessário desenvolver e usar mecanismos de comunicação tanto dentro da comunidade quanto para o exterior.

Nesse sentido, um elenco de gêneros é adotado para dar conta dos objetivos comunicativos da comunidade, como artigos acadêmicos, comunicações em eventos, trabalhos em disciplinas e assim por diante. Dentre esses gêneros, a aula é um de seus mais proeminentes, tendo como propósito pedagógico instruir membros menos experientes da comunidade acerca dos pressupostos teórico-metodológicos do programa de pós-graduação. Ademais, esse gênero é usado por membros mais experientes, os professores, para alcançar os objetivos conjuntos da comunidade bem como para auxiliar a iniciação de membros menos experientes, os alunos. No *corpus* analisado nesta dissertação, detectou-se léxico próprio da comunidade: a terminologia dessa área do conhecimento, traços que também são previstos por Swales (1990) para comunidades discursivas.

Neste trabalho, mais ênfase recaiu sobre o perfil do professor por conta de limitações relacionadas ao tempo de geração de dados e as configurações da condução da disciplina (*online*) que dificultaram a investigação mais detalhada especialmente dos alunos que não se manifestaram durante o trecho gravado da aula analisada. Entretanto, reconhecemos a importância tanto do docente quanto nos

discentes no contexto de sala de aula, especialmente quando o EMI é adotado e a compreensão e aprendizagem do aluno ganham novos enfoques.

3.2.1 Professor EMI

A fim de traçar a trajetória e o perfil do docente da disciplina EMI investigada, um levantamento foi conduzido a partir do currículo Lattes considerando aspectos relevantes para esta investigação, tais como: experiências de ensino (tempo como professor, ingresso na UFSM e ingresso no PPGQ), uso do inglês em contextos acadêmicos (disciplinas ministradas, produção acadêmica e participação em eventos em inglês) e esforços em direção a internacionalização (intercâmbios, parcerias internacionais e participação em projetos de internacionalização na instituição). Para tanto, 10 campos do currículo Lattes foram considerados (Quadro 3).

Quadro 3 - Aspectos sobre o perfil do professor da disciplina e campos do currículo no currículo Lattes investigados

Aspectos investigados	Campos do currículo Lattes
Experiências de ensino	Formação acadêmica Formação complementar Atuação profissional (vínculo com a UFSM)
Uso do inglês em contexto acadêmico	Atuação profissional (disciplinas ministradas) Idiomas Produções - Produção bibliográfica Produções - Apresentações de trabalho Bancas Orientações
Esforços para internacionalização	Projetos de pesquisa Projetos de extensão Prêmios e títulos

Fonte: Autora.

Primeiramente, faz-se relevante mencionar que o professor é Bolsista de Produtividade Desen. Tec. e Extensão Inovadora do CNPq - Nível 2³⁷, dado que é consoante com o desempenho do programa em que ele atua que também recebe avaliação alta pelos órgãos reguladores, conforme citado anteriormente. No que tange às experiências de ensino do docente, ele atua como docente desde 2011 e ingressou

³⁷ Bolsas de Produtividade do CNPQ “são concedidas para pesquisadores de todas as áreas do conhecimento com o objetivo de distinguir seu trabalho e valorizar sua produção. Entre os critérios para a concessão estão a produção científica, a participação na formação de recursos humanos e a efetiva contribuição para a área de pesquisa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2023).

na UFSM em 2013, onde trabalha até os dias de hoje. Além da docência, o professor também ocupa cargos de coordenação nesse contexto.

A atuação do professor em cargos de coordenação aproxima-o dos critérios de avaliação de programas de pós-graduação conduzido pelos órgãos reguladores. Mais recentemente, dentre esses critérios, ações de internacionalização parecem ter local de destaque. Por conta disso, pode-se inferir que esse docente pode ter como uma de suas motivações para a adoção do EMI em suas disciplinas a visão dessa modalidade como um passo em direção à internacionalização e, conseqüentemente, a melhores avaliações do programa que faz parte.

O inglês em contextos acadêmicos na trajetória desse professor está marcado em diferentes pontos de seu currículo Lattes. Ao avaliar sua proficiência em línguas adicionais, esse professor atribui “Bem” às quatro habilidades na língua inglesa e elenca outros dois idiomas, italiano e espanhol, cuja proficiência do docente é menor (Figura 7).

Figura 7 - Campo Idiomas do currículo Lattes do professor

Idiomas

Inglês Compreende Bem, Fala Bem, Lê Bem, Escreve Bem.

Italiano Compreende Bem, Fala Razoavelmente, Lê Razoavelmente, Escreve Pouco.

Espanhol Compreende Razoavelmente, Fala Pouco, Lê Bem, Escreve Pouco.

Fonte: Autora.

Em sua produção acadêmica, todos os artigos listados (66) têm títulos em inglês. Contabilizamos apenas os artigos publicados em periódicos pela noção de que em diversas áreas o artigo acadêmico é um dos gêneros mais valorizados no contexto acadêmico (MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010), mas o professor apresenta produção robusta em outros gêneros acadêmicos tanto em inglês quanto em português. A exemplo disso podemos considerar as apresentações em eventos. Dentre as 28 registradas no currículo, 17 têm títulos em inglês, o que é um indício de que a apresentação tenha ocorrido na mesma língua. Desses dados, pode-se inferir que a língua inglesa tem papel significativo na área de estudos e na carreira do professor como pesquisador.

Ainda sobre o uso do inglês em contexto acadêmico, o professor não informa em seu currículo ter ministrado disciplinas com nome em inglês, apesar de a disciplina em que esse trabalho foca ter nome em inglês e estar registrada assim tanto no *site* do programa quanto no ementário da instituição. Em atuação em bancas e orientações, todos os trabalhos apresentam título em português.

Esse contraste no currículo do professor entre a língua em que os trabalhos da área são publicados (majoritariamente inglês) e a língua dos trabalhos que ele orienta ou avalia como banca (todos em português) pode ser relacionado com a regulamentação institucional sobre a língua das dissertações e teses. Na UFSM, o português deve ser usado como língua oficial nos trabalhos de conclusão de curso de graduação e de pós-graduação. De acordo com o Manual de Dissertações e Teses mais recente, a UFSM,

sendo uma instituição pública brasileira, adota a língua oficial do Brasil, o português, como idioma para a redação de trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação. Contudo, compreende que a ciência transcende limites territoriais e geográficos, motivo pelo qual possibilita a redação textual em outros idiomas, desde que estabelecido em Regimento do Curso ou Programa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2021, p. 12).

O terceiro aspecto investigado no currículo do professor foi de esforços em direção à internacionalização. O professor conduziu seu pós-doutorado fora do país, porém em um país cujo idioma oficial não é o inglês. Mesmo assim, esse passo de sua trajetória revela um contato com as iniciativas de internacionalização em instituições de ensino superior públicas brasileiras. No campo de prêmios e títulos, o professor foi premiado em eventos cujos trabalhos apresentados por ele tinham título em inglês.

3.2.2 Alunos EMI

Nesta seção, descrevemos brevemente o perfil de alunos EMI primeiramente no âmbito da UFSM a partir de relatos de uma mesa redonda no I Simpósio sobre Inglês como Meio de Instrução (EMI) na UFSM; a seguir, o perfil dos alunos que fazem parte do PPGQ da UFSM; e, por fim, o perfil dos alunos que participaram da aula analisada.

O I Simpósio sobre Inglês como Meio de Instrução (EMI) na UFSM, promovido por diversos setores da instituição, como o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, programa no qual esta dissertação é desenvolvida, o LabLer e o NELA, respectivamente, laboratório e núcleo em que este trabalho foi conduzido, ocorreu no dia 10 de junho de 2022 de maneira híbrida e está disponível no canal do *Youtube* da UFSM³⁸. O evento abordou a adoção do EMI na instituição por meio de relatos de experiências tanto sob o ponto de vista de professores quanto de alunos.

Dois alunos relataram suas experiências com EMI na UFSM: um deles é aluno internacional de doutorado e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Física e a outra é uma aluna de mestrado brasileira do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. O doutorando ressaltou a importância do EMI para sua formação, visto que possibilitou que ele acompanhasse a disciplina junto com os colegas. A mestranda brasileira citou a necessidade de um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades da língua inglesa, como uma disciplina EMI. Ambos apontaram a importância da participação da comunidade acadêmica da UFSM na institucionalização da modalidade para que essa implementação seja contextualizada e definida de acordo com as características locais.

Por conta de limitações relacionadas ao tempo de geração de dados e as configurações da condução da disciplina (*online*), o perfil aqui traçado dos alunos baseia-se em análise dos currículos Lattes dos pesquisadores discriminados na página do PPGQ como discentes a fim de investigar o uso do inglês em contexto acadêmico e, a seguir, o foco recai sobre os alunos presente na aula analisada.

Primeiramente, conforme o *site*, atualmente, há 39 mestrandos e 81 doutorandos no PPGQ (UFSM, 2022g). Nesses grupos, selecionamos apenas os pesquisadores que fazem parte da linha de pesquisa do professor da disciplina, Química Analítica, partindo da hipótese de que a disciplina analisada foi ofertada aos alunos da linha de pesquisa em que o professor atua. Ainda considerando a seleção dos currículos para análise, excluímos os que pertencem a alunos que ingressaram em 2022, devido a disciplina ter sido conduzida no ano anterior. Assim, focamos no campo Idiomas dos currículos Lattes de oito mestrandos e seis doutorandos a fim de mapear as percepções desses alunos sobre suas proficiências em inglês (Tabela 2).

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MawXgD2wKMk>

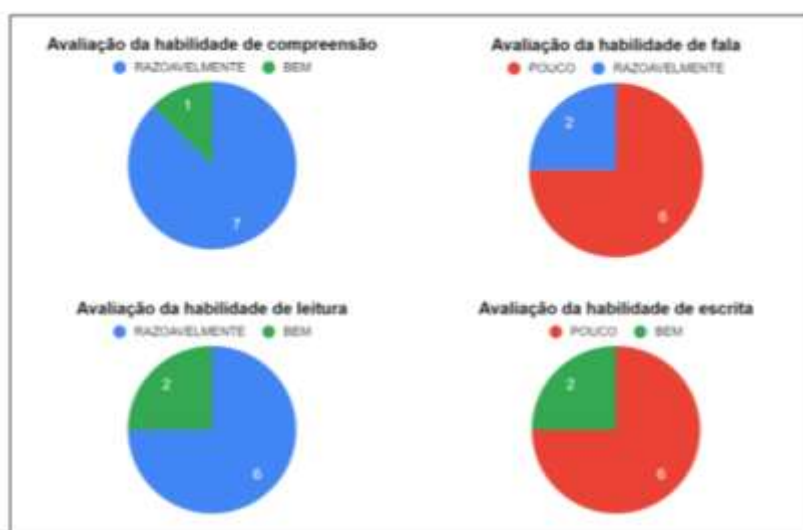
Tabela 2 - Seleção de alunos do PPGQ para levantamento sobre idiomas no currículo Lattes

Nível de ensino	PPGQ	Linha de pesquisa Química Analítica	Ingresso até 2021
Mestrado	39	12	8
Doutorado	81	9	5

Fonte: Autora.

No que tange às percepções de alunos no nível de mestrado acerca de suas proficiências em língua inglesa a partir dos quatro níveis delineados pelo Lattes (são eles: compreender, falar, ler e escrever), a habilidade que eles demonstram mais confiança é a de compreensão e leitura, já seus desempenhos nas habilidades de fala e de escrita foram avaliados por eles como baixos (Figura 8).

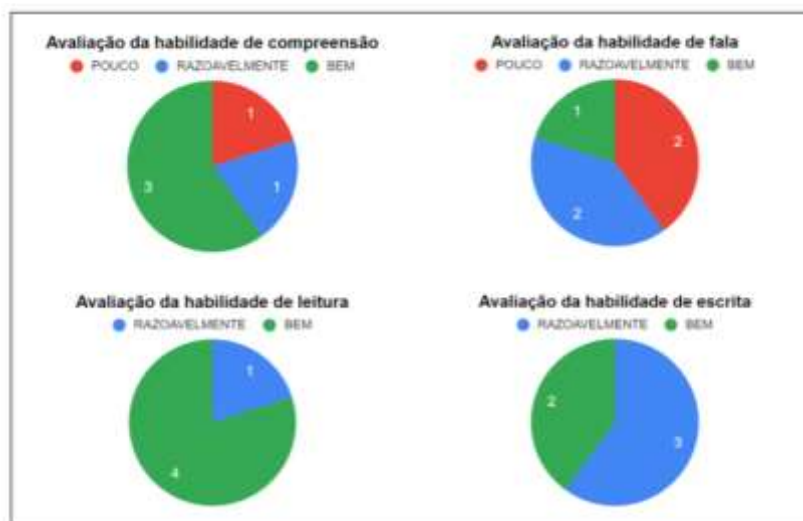
Figura 8 - Avaliação dos alunos de mestrado sobre suas habilidades em língua inglesa



Fonte: Autora.

Enquanto a avaliação dos alunos de doutorado acerca de proficiência aparenta ser mais diversa, dado que há ocorrências de Pouco, Razoavelmente e Bem nas habilidades de compreensão e fala. Nas habilidades de leitura e de escrita, os doutorandos avaliam-se como razoáveis ou bons (Figura 9).

Figura 9 - Avaliação dos alunos de doutorado sobre suas habilidades em língua inglesa



Fonte: Autora.

Na aula analisada, seis alunos estavam presentes. Dentre eles, três são mestrandos e três são doutorandos (Quadro 4). Os nomes dos alunos foram alterados a fim de manter suas identidades anônimas.

Quadro 4 - Nível de ensino dos alunos presentes na aula analisada

Participante	Nível de ensino
Bianca	Mestrado
Manuela	
Pedro	
Gabriela	Doutorado
Lucas	
Laura	

Fonte: Autora.

3.3 CORPUS DE PESQUISA

A aula gravada foi ministrada na primeira semana de dezembro de 2021, ou seja, na metade do semestre letivo (já passados dois meses de aulas). Os segmentos gravados das aulas não contemplam, conforme informado pelo professor por *email*, o início e o final da aula, que não são gravados (Figura 10). No primeiro momento, o professor dedica entre 15 e 20 minutos à conversação em inglês para deixar os alunos mais à vontade. A seguir, o conteúdo é exposto em inglês e os alunos fazem intervenções conforme têm dúvidas - esse é o trecho que é gravado e disponibilizado

para a turma. Após o encerramento da gravação, há uma conversa entre professor e turma para verificar se o conteúdo ficou claro, momento que dura entre meia hora e uma hora e não é gravado (Quadro 5).

Figura 10 - Relato do professor sobre a dinâmica das aulas

<p>As aulas estão acontecendo da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 100% em inglês, mesmo com as limitações apresentadas por todos - combinamos isso no primeiro dia de aula; - 15 a 20 min de conversação (trivialidades ou coisas da disciplina), para destravar e perder a timidez (todos são convidados a falar, mesmo que poucas palavras) - este momento não é gravado; - a exposição do conteúdo acontece por um período de 1 h à 1:30 h. Nesse momento, o conteúdo é explicado aos alunos e, em caso de dúvidas, os mesmo abrem o microfone e interagem (na aula de hoje tivemos várias intervenções...) - este momento é gravado e disponibilizados à turma como vídeo-aula no moodle; - após o encerramento da gravação, continuamos conversando para verificar se o conteúdo ficou claro e se existe dúvidas. Este momento costuma levar de 30 min até 1h - este momento não é gravado;
--

Fonte: Autora.

Quadro 5 - Momentos da aula gravada

	Momento da aula	Idioma	Duração	Gravação
1	Conversação para deixar os alunos mais à vontade.	Inglês	15-20min	Não
2	Exposição do conteúdo e intervenção dos alunos	Inglês/português	1h-1h30min	Sim
3	Verificação do entendimento da turma sobre o conteúdo	Português	1h	Não

Fonte: Autora.

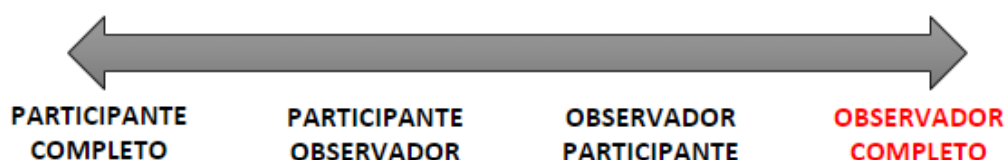
3.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Neste trabalho, a geração de dados foi conduzida por meio de observação assíncrona de uma gravação de uma aula online da disciplina *Fundamentals of Microwave and Ultrasound Applied to Chemical Processes*. Na pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, a observação frequentemente é acompanhada por outros procedimentos. Enquanto a observação abrange informações acerca do comportamento exterior dos participantes, neste trabalho, também adotamos: i) o levantamento documental acerca do PPGQ, para compreender o contexto em que a disciplina está inserida; e ii) a busca por elementos relevantes para esta investigação no currículo Lattes do professor, a fim de delinear o perfil do docente.

A aula disponibilizada pelo professor foi observada e trechos considerados relevantes para análise foram transcritos. Nesse contexto, a definição de observação adotada é de prática de “percepção consciente e exame detalhado do comportamento dos participantes em um contexto natural”³⁹ (COWIE, 2009, p. 166, tradução nossa).

Tendo em vista que o local da pesquisa é a sala de aula, o processo de observação faz-se relevante porque esse contexto normalmente parte de rotinas habituais com valores, crenças e pressupostos definidos sobre o que acontece e como acontece (COWIE, 2009). Portanto, a observação serviu para “desfamiliarizar o que é familiarizado”, nas palavras de Cowie (2009), ou seja: “desmistificar o que realmente está acontecendo em oposição ao que se poderia esperar ou supor que está acontecendo”⁴⁰ (ANDERSON; HERR; NIHLEN, 1994, p. 129 apud COWIE, 2009, tradução nossa). Visto que a observação não aconteceu concomitantemente com a aula, pois a aula foi gravada e então disponibilizada para observação, não houve nenhum tipo de intervenção da observadora no contexto. Portanto, pode-se localizar o papel da observadora no contínuo proposto por Gold (1958, apud COWIE, 2009) como observadora não-participante (Figura 11). Com relação ao objetivo deste estudo, o papel de observador completo auxiliou na medida em que proporcionou um total distanciamento daquela aula, resultando, assim, em menos interferência na geração de dados quando comparado com um observador do tipo participante completo.

Figura 11 - Contínuo do papel do observador com ênfase no papel adotado nesta pesquisa



Fonte: Autora com base em Gold (1958, apud COWIE, 2009).

³⁹ No original: “the conscious noticing and detailed examination of participants’ behavior in a naturalistic setting” (COWIE, 2009, p. 166).

⁴⁰ No original: “demystify what is actually going on as opposed to what one might hope or assume is happening” (ANDERSON; HERR; NIHLEN, 1994, p. 129 apud COWIE, 2009).

A partir da observação, há diferentes maneiras de gerar dados para análise. Dentre essas maneiras, Cowie (2009, p. 168-169, tradução nossa) lista “notas de campo feitas pelo pesquisador, listas de verificação quantitativas de diferentes comportamentos, gravações de vídeo e áudio e artefatos como mapas, fotografias e organogramas”⁴¹. Nesta pesquisa, optou-se pela transcrição de trechos das aulas que fossem relevantes para a análise. Esses excertos, então, foram organizados em uma planilha de três colunas: i) tempo da gravação, ii) excerto da aula e iii) modelos de ensino (LEA; STREET, 1998) (Quadro 6).

Quadro 6 - Informações da planilha de geração e análise de dados

Tempo	Excerto da aula	Modelo

Fonte: Autora.

Uma aula, por mais que tenha acontecido no contexto da pandemia e em regime remoto, é um evento que abrange diversos aspectos a serem pontuados em observação, como o espaço, atores, atividades, objetos, atos, eventos, tempo, objetivos e sentimentos (COWIE, 2009). Nessa etapa de geração de dados, primeiramente o foco recaiu sobre as ações do professor e dos alunos.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, descrevemos os procedimentos de análise oriundos da observação de uma aula de uma disciplina EMI ancorados pela coleta de dados acerca do contexto e participantes.

Dentro do paradigma qualitativo de pesquisa, a codificação é frequentemente usada para lidar com os dados gerados. Esse procedimento consiste em dividir o texto em segmentos e rotular cada um deles (RIAZI, 2016). O critério para delimitar os segmentos a serem categorizados é de “unidade de ideia” (RIAZI, 2016), isto é, uma porção do texto que apresenta um conceito importante que em certa medida relaciona-

⁴¹ No original: “field notes made by the researcher, quantitative checklists of different behaviors, video, and audio recordings and artifacts like maps, photographs, and organizational charts” (COWIE, 2009, p. 168-169).

se com o objetivo da pesquisa. A codificação dos segmentos do *corpus* pode ser dedutiva, indutiva ou mista. A codificação dedutiva prevê que as categorias sejam definidas *a priori*, ou seja, antes do processo de codificação e com base em conceitos definidos na literatura prévia. Já na abordagem indutiva de categorização do *corpus*, as categorias são elaboradas durante o processo (RIAZI, 2016).

Neste trabalho, a etapa de codificação pode ser dividida em dois momentos: primeiramente, a codificação foi feita em termos de identificação de movimentos retóricos da aula analisada como exemplar de um gênero e, a seguir, os trechos da aula foram categorizados com base nos modelos descritos por Lea e Street (1998).

A fim de aprofundar a compreensão do contexto, a primeira codificação consistiu na descrição e na classificação dos movimentos retóricos em uma aula de uma disciplina EMI do PPGQ da UFSM, pautadas na abordagem do ESP. Nessa perspectiva, a análise de um exemplar de um gênero tem dois objetivos principais: descrever características típicas de um texto a fim de identificar relações entre forma e função para uso pedagógico e situar essa descrição em seu contexto sociocultural (BHATIA, 1993). Para tanto, os passos da investigação foram adaptados de Bathia (1993) e descritos a seguir.

Um exemplar do gênero aula foi empregado em seu contexto situacional, isto é, um levantamento sobre as circunstâncias em que a aula foi ministrada foi elaborado. A seguir, foi conduzida uma revisão das pesquisas da área de Linguística Aplicada sobre o gênero aula, em específico, aula no contexto do ensino superior. Com base nesse levantamento da literatura, foi possível listar movimentos retóricos já registrados em pesquisas prévias para comparação com os movimentos identificados no *corpus*. Posteriormente, um refinamento da compreensão sobre a comunidade discursiva em questão foi desenvolvido com base no *website* do Programa de Pós-Graduação em Química.

Para o passo de definição do nível de análise linguística, optou-se por focar na análise dos movimentos retóricos da aula para, em pesquisas futuras, fazer comparações entre os movimentos detectados em outras aulas e então estabelecer generalizações acerca dos traços léxico-gramaticais recorrentes em cada movimento do gênero. Os movimentos retóricos foram identificados por meio de processo de codificação manual das etapas da aula, que foi assistida recorrentemente a fim de alcançar precisão na categorização dos movimentos.

A segunda codificação foi com base nas características dos três modelos de ensino e pesquisa acerca das práticas comunicativas da academia (LEA; STREET, 1998), caracterizando-se, assim, como dedutiva, pois o sistema de codificação foi desenvolvido com base em conceitos da literatura. No entanto, a definição de quais códigos evidenciam cada modelo foi de caráter indutivo. O esquema de categorização usado parte de sistematização de literatura prévia acerca das três perspectivas do ensino e pesquisa das práticas comunicativas acadêmicas (LEA; STREET, 1998).

Na medida em que os trechos foram codificados com base nos três modelos, percebeu-se que, considerando a mudança de contexto da escrita para uma aula, esses modelos aconteciam em níveis diferentes da sala de aula. Assim, notas foram feitas a fim de identificar quais eram esses níveis e de que maneira os modelos podiam ser identificados neles. Esses níveis foram posteriormente polidos e sistematizados.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de ampliar os modelos de escrita acadêmica de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas em uma disciplina EMI do PPGQ da UFSM, primeiramente, uma sistematização da literatura prévia sobre os modelos de ensino e de pesquisa sobre escrita acadêmica (LEA; STREET, 1988) foi conduzido. A seguir, um contexto em que o EMI é usado foi definido para investigação com base em demandas de pesquisas prévias (RODRIGUES, 2020; RIBEIRO, 2021). Esse contexto foi descrito desde o nível mais amplo, a instituição em que a disciplina ocorre, passando pelo programa de pós-graduação em que ela está inserida, até o mais específico, a disciplina *per se*.

Para verificar em que medida os modelos estão presentes em uma disciplina EMI e de que maneira eles podem ser identificados, uma aula dessa disciplina foi analisada com base nos modelos e trechos que poderiam ser associados a eles foram transcritos. Finalmente, ampliações no que tange esses modelos foram desenvolvidas considerando o caráter híbrido de uma disciplina EMI.

Neste capítulo, os resultados dessa investigação são apresentados e discutidos. Dividimos este capítulo nas seguintes seções: primeiramente, descrevemos a aula analisada (seção 4.1) e, a seguir, propomos a ampliação dos três modelos de escrita acadêmica para abranger práticas comunicativas acadêmicas em uma disciplina EMI (seção 4.2). Por fim, demonstramos como esses níveis podem auxiliar na identificação dos modelos adjacentes aos trechos da aula analisada e discutimos essas interpretações (seção 4.3).

4.1 A AULA ANALISADA

Nesta seção, descrevemos a aula analisada bem como as ações do professor da disciplina e dos alunos que se manifestaram durante a aula. Conforme descrito no capítulo de Metodologia, a aula analisada faz parte da disciplina *Fundamentals of Microwave and Ultrasound Applied to Chemical Processes*, conduzida no segundo semestre de 2021 no PPGQ da UFSM, de forma remota.

O segmento gravado tem duração de uma hora e trinta e cinco minutos, mas não é o todo da aula. No *email* em que o professor aceita participar da pesquisa e disponibiliza a gravação, ele descreve brevemente como as aulas têm acontecido. Ele

lista três momentos, dos quais apenas um é gravado. O primeiro momento é o início da aula, com duração de 15 a 20 minutos, de “conversação” sobre “trivialidades ou coisas da disciplina”, com o objetivo de “destravar e perder a timidez”. Neste momento o professor já incentiva que os alunos conversem em inglês. Esse trecho não é gravado.

A seguir, o professor inicia a gravação e apresenta o conteúdo. Durante esse momento, que dura entre 1 hora a 1 hora e 30 minutos, os alunos “abrem o microfone e interagem”, fazendo intervenções em inglês ou em português para sanarem suas dúvidas. Essa parte da aula é gravada e a gravação é disponibilizada como “vídeo-aula no moodle (sic)” (o *Moodle* é o ambiente educacional virtual usado pela UFSM). Por fim, no terceiro momento, que “costuma levar de 30 min até 1h”, o professor encerra a gravação, mas segue a aula em conversa com os alunos “para verificar se o conteúdo ficou claro e se existe dúvidas”.

Pela disponibilidade da gravação, a análise recai sobre o segundo momento, aquele de exposição do conteúdo. Apesar de não abranger a aula como um todo, esse excerto gravado pôde fornecer dados oriundos da sala de aula EMI suficientes para desenvolver uma proposta de análise a ser aplicada em conjuntos maiores de dados. Nos parágrafos que seguem, apresentamos uma síntese, principalmente descritiva, da parcela gravada da aula, para depois apresentar a análise.

4.1.1 Ações do professor da disciplina

Primeiramente, apesar de, conforme relatado pelo professor via *email*, haver uma parte prévia da aula que não é gravada, cujo objetivo é *quebrar o gelo*, o professor refaz suas saudações no início da gravação. A seguir, o professor descreve e comenta sobre os artigos científicos que embasam a aula. Esses momentos ocorrem duas vezes durante a aula, pois ela abrange dois assuntos distintos baseados em diferentes bibliografias.

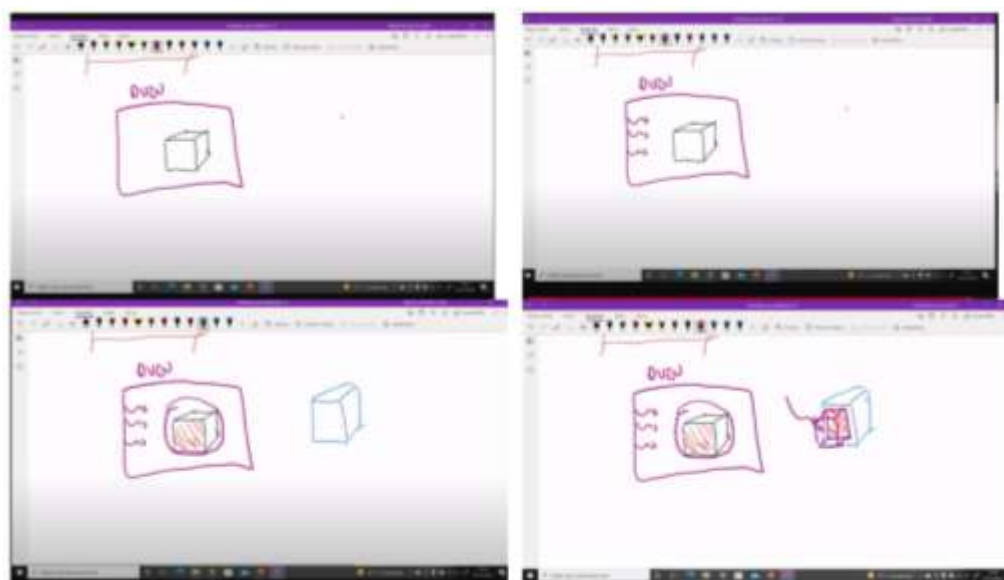
Durante a aula, o professor lê trechos dos *slides* sendo apresentados e, a seguir, explica esses trechos. O professor parte da organização das informações nos *slides* para arquitetar sua fala e aprofundar os conceitos ali expressos. Dentre as estratégias de explicação, o professor varia entre:

- reformulação do que foi lido no *slide*;
- elaboração do conteúdo, fornecendo mais detalhes sobre o assunto;

- destaque no *slide* por meio de ferramenta do Google Meet (denominada *Jamboard*) que permite “imitar” um quadro de sala de aula;
- exemplificação com situações técnicas, mas também por meio de exemplos que relacionam a teoria ao cotidiano dos alunos;
- recontextualização visual dos fenômenos/conceitos apresentados.

Desse modo, dentre as estratégias do professor, ele explora tanto o nível verbal quanto o nível não-verbal. Nas estratégias de reformulação, elaboração e exemplificação, o professor trabalha no nível verbal para aprofundar suas explicações, enquanto no nível não-verbal, o professor parece ser consciente do uso do compartilhamento de tela, pois emprega recursos nesse sentido, como o de anotar e destacar segmentos nos *slides* apresentados e até mesmo ilustrar por meio de esquematizações aspectos do conteúdo (Figura 12).

Figura 12 - Professor usa esquematizações visuais para explicação de fenômenos/conceitos



Fonte: Autora.

Em diversos momentos da aula, o professor sinaliza que o conteúdo sendo exposto já foi abordado, seja em aulas anteriores da disciplina ou em níveis de ensino e de aprendizagem anteriores, como a graduação (Exemplo 1). Esse movimento pode servir para indicar aos alunos que o que está sendo exposto em aula tem base em conhecimentos prévios do grupo. Ademais, incentiva os alunos a tirarem suas dúvidas

(Exemplo 2) e, ao responder questões de uma aluna, o professor faz perguntas para conferir seu entendimento (Exemplo 3). Por fim, o professor despede-se da turma e coloca-se disponível para sanar possíveis dúvidas em português. Nesse momento, a gravação termina e, de acordo com o professor, há um momento em que os alunos interagem.

Exemplo 1 – Professor sinaliza que o conteúdo já foi abordado

Professor - *“You know pretty well about that because we see this... we saw these aspects during the graduation course.”*⁴²

Exemplo 2 – Professor incentiva alunos a tirarem dúvidas

Professor - *“I don’t know if it is clear or not. If it is not, please, open your microphone and ask me.”*

Exemplo 3 – Professor confere o entendimento da aluna que fez uma pergunta

Professor – *“Is it clear, Gabriela?”*

A fim de aprofundar a compreensão do contexto da aula EMI vista como uma prática mediada pela linguagem, conduzimos uma análise dos movimentos retóricos do professor durante a aula. Conforme exposto na revisão da literatura desta dissertação, resgatamos os conceitos de movimentos e passos retóricos. Movimentos retóricos são uma unidade discursiva ou retórica, em oposição a unidades gramaticais, que tem uma função comunicativa definida no discurso (SWALES, 2004). Passos retóricos, por sua vez, são compreendidos como “sub-movimentos” no sentido de que atuam sob os movimentos retóricos. Além disso, esses passos têm propósitos comunicativos atrelados aos objetivos do modelo subjacente (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

No segmento da aula analisado aqui – lembrando que o segmento gravado exclui dois momentos da aula, um inicial e um final, ocorrem quatro movimentos retóricos, que podem ser relacionados com os propósitos comunicativos do professor durante a aula:

- Movimento 1: *Warm up*
 - Passo 1: Saudação
 - Passo 2: Contextualização da aula
- Movimento 2: Apresentação do conteúdo

⁴² Considerando o objetivo do presente trabalho, a transcrição dos trechos da aula apresentados neste trabalho não segue as convenções de transcrição de *corpus* para expressar aspectos como hesitações, ruídos ou enunciados sobrepostos. Ademais, esses trechos foram mantidos originalmente em inglês, mas breves esclarecimentos sobre o conteúdo de cada trecho são fornecidos junto aos exemplos.

- Passo 1: Descrição dos artigos que embasam a aula
 - Passo 2: Comentário sobre os artigos
 - Passo 3: Leitura de trecho do *slide*
 - Passo 4: Explicação de trecho do *slide* (por meio das estratégias já listadas (reformulação, detalhamento, destaque, exemplificação e recontextualização visual)
 - Passo 5: Retomada de conteúdo prévio
- Movimento 3: Conferência do entendimento da turma
 - Movimento 4: Despedida

O primeiro movimento (*Warm up*) ocorre apenas no início e visa integrar a turma na discussão por meio de descrição do conteúdo em linhas gerais. Apesar de, conforme relatado pelo professor via *email*, haver uma parte prévia da aula que não é gravada cujo objetivo é “quebrar o gelo”, o professor refaz suas saudações, provavelmente para ficar registrado na gravação. Esse movimento está dividido em dois passos retóricos: Saudação e Contextualização da aula. Os traços linguísticos encontrados referentes ao passo de Saudação são: “*How are you?*” e “*Welcome to class!*”, enquanto alguns dos traços linguísticos referentes ao segundo passo são: “*Today’s class is something that is not really familiar to us because...*”, “*Today we are going to finish unit 2*” e “*They not so difficult, just different. Don’t worry.*”

A seguir, o professor parte para o segundo movimento retórico, identificado como Apresentação do conteúdo, que se divide em cinco passos retóricos. Nos passos Descrição dos artigos que baseiam a aula e Comentário sobre os artigos, o professor descreve e comenta sobre os artigos que baseiam a aula. Esses passos ocorrem duas vezes durante a aula, pois ela abrange dois assuntos distintos que requerem diferentes bibliografias para aprofundá-los. Nesses passos, foram detectados os seguintes traços linguísticos: com o objetivo de descrever os artigos, o professor descreve número de páginas e data de publicação dos trabalhos e, para comentá-los, “*At least in my point of view the most comprehensive manuscript that we have up to this moment*”.

Os passos Leitura de trecho do *slide* e Explicação de trecho do *slide* acontecem repetidas vezes durante a aula. O professor parte da organização das informações nos *slides* para arquitetar sua fala e aprofundar os conceitos ali expressos. Geralmente, na explicação de trechos do *slide*, o professor usa diversas estratégias,

frequentemente a exemplificação, explicitamente marcada pelo uso da expressão “*For example*”.

Em diversos momentos da aula, o professor usa o passo de Retomada de conteúdo prévio para sinalizar para os alunos que o que está sendo exposto naquela aula tem base em conhecimentos prévios do grupo. Exemplos de traços lexicais desse movimento são: “*I think you might remember*” e “*This is the aspect I mentioned with you in previous slides*”.

Durante a aula, o professor faz uso de expressões como “*I don’t if it is clear or not. If it is not, please, open your microphone and ask me.*”, para certificar-se de que a turma está acompanhando sua explicação. Esses momentos são incluídos no movimento Conferência do entendimento da turma. Por fim, há a ocorrência única do movimento de Despedida, em que o professor se despede da turma e coloca-se disponível para sanar possíveis dúvidas em português.

Considerando os estudos prévios com enfoque em movimentos retóricos de aulas no contexto universitário citados na seção de revisão de literatura deste trabalho, notou-se que eles se limitaram às investigações acerca de disciplinas acadêmicas regulares e cursos de inglês acadêmico.

A seguir, comparamos os movimentos encontrados neste trabalho e os movimentos retóricos de trabalhos prévios (LEE, 2009; 2016) sobre o gênero aula no contexto acadêmico (Quadro 7).

Quadro 7 - Comparação entre movimentos retóricos desta análise e da literatura prévia

	Presente análise	Lee (2009)	Lee (2016)
Tipo de disciplina	Disciplina de pós-graduação EMI	Disciplina do ensino superior	Disciplina com foco no inglês acadêmico
Movimentos	M1: Warm up P1: Saudação P2: Contextualização da aula M2: Apresentação do conteúdo P1: Descrição dos artigos que baseiam a aula P2: Comentário sobre os artigos P3: Leitura de trecho do <i>slide</i> P4: Explicação de trecho do <i>slide</i> P5: Retomada de conteúdo prévio M3: Conferência do entendimento da turma M4: Despedida	M1: <i>Warm up</i> M2: Delineamento da estrutura da aula M3: Contextualização do assunto	M1: <i>Warm up</i> M2: Delineamento do plano da aula M3: Delineamento da estrutura da aula M4: Contextualização da atividade M5: Revisão da atividade M6: Delineamento da estrutura da tarefa M7: Finalização M8: Despedida

Fonte: elaborado pela autora com base em Lee (2009) e Lee (2016).

Primeiramente, quando a presente análise é comparada com Lee (2009), em uma análise do gênero aula no ensino superior, há recorrência do primeiro movimento de *Warm up*, que, nesta análise, é formado pelos passos de Saudação e Contextualização da aula. Ademais, podemos considerar os dados revelados via *email* pelo professor da disciplina analisada sobre os momentos não gravados. De acordo com ele, o real início da aula acontece previamente por meio de conversa informal para “quebrar o gelo” da turma. Esse momento também pode ser entendido como parte do movimento de *Warm up*.

Enquanto na presente análise a Contextualização da aula figura como um passo do Warm Up, em Lee (2009), esse momento caracteriza-se como um movimento retórico. A seguir, o movimento de Explicação do conteúdo pode ser relacionado com o movimento de Contextualização do assunto de Lee (2009). Assim, à primeira vista, esse paralelismo entre movimentos pode implicar que uma aula EMI não apresenta diferenças consideráveis em seu momento inicial quando contrastada com disciplinas regulares.

Além da preocupação com o conteúdo, disciplinas EMI podem lidar com aspectos linguísticos por conta do meio de instrução ser distinto da língua oficial do determinado contexto em que ocorre. Assim, pode-se supor que os movimentos retóricos de uma disciplina com foco no inglês acadêmico tenham pontos em comum com uma disciplina EMI. Por essa razão, foi estabelecida comparação entre os dados deste trabalho com Lee (2016), onde o autor mapeia os movimentos retóricos de uma disciplina de inglês acadêmico. Desse contraste, os seguintes movimentos de Lee (2016) podem ser associados aos movimentos identificados na presente análise: *Warm up*, Delineamento do plano da aula, Finalização e Despedida.

A partir do mapeamento dos movimentos e passos retóricos nas ações do professor, foi possível associar alguns aos modelos de escrita acadêmica de Lea e Street (1998). Os passos de Descrição dos artigos que baseiam a aula e Comentário sobre os artigos foram atribuídos ao modelo de socialização acadêmica, visto que, sob esse modelo, o objetivo é inserir os alunos na cultura acadêmica e isso parece ser feito quando o professor comenta os artigos usados em aula e relaciona-os com a área da Química. Já, dentre as estratégias listadas no passo Explicação de trecho do *slide*, a exemplificação do conteúdo da aula e o movimento de Conferência do entendimento da turma podem ser relacionados ao modelo de letramentos acadêmicos. Considerando o passo de Exemplo do conteúdo da aula, podemos

identificar esforços do professor em contextualizar o conteúdo, o que dialoga com o pressuposto dos letramentos acadêmicos de promover a negociação dos estudantes acerca dos conhecimentos encontrados na academia.

4.1.2 Ações dos alunos da disciplina

Durante o período gravado da aula (uma hora e 35 minutos), os alunos fizeram intervenções 20 vezes (Tabela 3). Dentre os seis participantes da aula, três manifestaram-se: duas alunas de mestrado e uma aluna de doutorado.

Tabela 3 - Número de participações por aluno e nível de ensino

Nível de ensino	Aluno	Participações
Mestrado	Bianca	7
	Manuela	2
	Pedro	0
Doutorado	Gabriela	11
	Laura	0
	Lucas	0
Total		20

Fonte: Autora.

As participações dos alunos ocorrem de maneira equilibrada entre os dois níveis (nove participações em nível de mestrado e 11 em nível de doutorado). No entanto, essas participações não se dividem de maneira similar entre o número de alunos. Considerando os seis, apenas três manifestaram-se durante a aula.

Além disso, considerando que a turma era de caráter misto (alunos de mais de um nível de ensino), a primeira hipótese foi de que os alunos do doutorado, por terem mais experiência no contexto acadêmico, fariam mais intervenções em aula. Em números absolutos, os alunos de doutorado têm mais participações, mas isso se dá pelo número expressivo de intervenções feitas por Gabriela. Já dentre os mestrandos, duas alunas participaram: Bianca (sete) e Manuela (dois).

No que tange o meio de instrução, dessas participações dos alunos, 19 foram em língua inglesa. Apenas uma aconteceu em português, mas não sem a tentativa da

aluna de expor sua dúvida em inglês no primeiro momento (Exemplo 4). Esse momento ocorreu na primeira meia hora da porção gravada da aula e foi da aluna Gabriela, a aluna que mais participou. Na sequência da dúvida de Gabriela, o professor responde em inglês, sem fazer nenhuma observação sobre ela ter usado outra língua. Essa naturalidade da reação do professor pode ter sido um dos fatores que tenha deixado Gabriela à vontade para continuar participando em aula. As intervenções seguintes dessa aluna foram em inglês.

Exemplo 4 – Participação em português

Gabriela - *“I have another question. For example, if you have a polar... Vou falar em português que fica mais fácil, tá? Se a gente tirar um reagente que a gente quer fazer a reação lá dentro de um solvente... alguma coisa polar dentro de um solvente apolar que não vai aquecer, e aí eu quero fazer que essas moléculas polares interagem ali. Então eu vou observar que o solvente apolar não vai aquecer, não vai acontecer isso. E essas moléculas, elas vão conseguir fazer esses movimentos se aquecer elas e reagir elas? Ou como é que vai ser? Eu fiquei com essa dúvida.”*

Assim como as ações do professor, as ações dos alunos também foram analisadas a partir das noções de movimentos e de passos retóricos. Essa análise baseia-se no entendimento de movimentos retóricos como unidades discursivas ou retóricas que desempenham uma função comunicativa coerente em um texto (SWALES, 1990). Cada movimento parte de uma função comunicativa e tem uma ordem mais ou menos fixa (RADÜNZ, *et al.*, 2016). É importante destacar que, enquanto os movimentos retóricos do professor parecem ter uma lógica sequencial entre eles, os movimentos retóricos identificados nas participações dos alunos não seguem uma ordem, visto que alguns deles se repetem durante a aula de acordo com suas necessidades.

Na aula analisada, listamos os seguintes movimentos retóricos dos alunos:

- Dúvida
- Hipótese
- Relação com tópicos não mencionados
- Comentário
- Agradecimento
- Checagem do entendimento
- Confirmação do entendimento
- Solicitação de tradução

Com relação ao movimento Dúvida, incluímos todos os trechos em que os alunos questionavam o professor sobre o conteúdo de maneira mais geral (Exemplo 5). O

movimento Hipótese pode ser considerado também um passo da dúvida, visto que é um tipo de questionamento que traz uma hipótese para reflexão (Exemplo 6). Os alunos também participaram da aula por meio de movimentos como Relação com tópicos não mencionados, o que sinaliza que o aluno nesse momento traz seu conhecimento prévio para a discussão em sala de aula (Exemplo 7). Ademais, os alunos por vezes usaram o movimento Comentário para avaliar alguma informação dada pelo professor, como o *“It’s amazing!”* de Bianca sobre um fenômeno que foi descrito em aula. Em diferentes momentos da aula, normalmente após o professor responder algum questionamento, o movimento Agradecimento aconteceu.

Exemplo 5 – Dúvida

Gabriela - *“I thought that if the... when it is vibrating, rotating, or what is the movement that it needs to make to generate heat? Friction?”*

Exemplo 6 – Hipótese

Manuela - *“Professor, just a little more question. I don’t know if I will... Oh my God... How I say that... Let me think. If we have a solvent and a reagent that will produce a product and this... some endothermic reaction. It will decrease the temperature or not?”*

Exemplo 7 – Relação com tópicos não mencionados

Gabriela - *“Professor, I don’t know if I understood, but is this effect similar to somewhat a hotspot?”*

Dentre os movimentos identificados, três deles podem ser associados mais diretamente com a modalidade da disciplina: Checagem do entendimento, Confirmação do entendimento e Solicitação de tradução. O movimento de Checagem do entendimento consiste no aluno repetir com suas palavras alguma informação apresentada pelo professor a fim de conferir se seu entendimento está correto (Exemplo 8). A presença desse movimento pode ser atribuída à modalidade em que a aula ocorre, o EMI, visto que o conteúdo é fornecido em inglês, e isso pode gerar inseguranças no entendimento dos alunos.

Exemplo 8 – Checagem do entendimento

Gabriela - *“Professor, can you go back please? I did not quite understood. I have a doubt on... you said that the molecule is resonating and it is vibrating in the same frequency of the field. Therefore, it will move on the field so there will be no heat. Is that what you said?”*

O movimento Confirmação do entendimento pode ser relacionado tanto com as peculiaridades do meio de instrução e possíveis inseguranças sobre o entendimento da turma sob o ponto de vista do professor (Exemplo 9) quanto com preocupações acerca do entendimento do conteúdo. Incluímos sob esse movimento participações

em que os alunos confirmavam os questionamentos do docente sobre a compreensão do que havia sido dito. Esses movimentos podem ser característicos de aulas como um todo, mas a recorrência deles nesse tipo de disciplina pode ser associada ao meio de instrução. O terceiro movimento que podemos relacionar com a modalidade da disciplina é o de Solicitação de tradução (Exemplo 10), que ocorre apenas uma vez.

Exemplo 9 – Confirmação do entendimento

Bianca - *“Yes, I understand now. Because the figure in the slide is different from you. Now I understand. Thank you.”*

Exemplo 10 – Solicitação de tradução

Gabriela - *“The adding current is a term that is very difficult for me to understand in English. Como seria a tradução desse termo?”*

A fim de identificar quais movimentos foram mais usados na aula, quantificamos suas ocorrências (Figura 13). Vale ressaltar que o número de ocorrências dos movimentos difere do número de participações porque entendemos que, em uma participação, um aluno pode exercer mais de um movimento. No Exemplo 9, a aluna, ao confirmar o entendimento do que foi explicado, também agradece o professor. Conforme o gráfico, há um equilíbrio entre os movimentos durante a aula. Os dois movimentos mais frequentes foram Dúvida (cinco ocorrências), Checagem do entendimento (quatro ocorrências) e Confirmação do entendimento (4 ocorrências).

Figura 13 - Frequência dos movimentos retóricos dos alunos



Fonte: Autora.

No que concerne à relação dos movimentos retóricos dos alunos e os modelos de Lea e Street (1998), o movimento de Relação com tópicos não mencionados pode ser atribuído ao modelo de letramentos acadêmicos. Essa associação justifica-se por conta do reconhecimento das vozes dos alunos no e pela validação dos

conhecimentos prévios desse grupo no contexto acadêmico. No movimento citado, os alunos trazem conhecimentos prévios e os relacionam com as informações apresentadas em aula.

A análise de uma aula em uma disciplina EMI a partir dos conceitos de movimentos e passos retóricos apresentada neste trabalho difere de uma análise de gênero. Primeiramente, por conta das etapas de análise de dados, o foco recaiu no primeiro momento apenas nas ações do professor. Em um segundo momento, a análise foi conduzida a partir das participações dos alunos. Por isso, os resultados dessas análises são apresentados aqui separadamente. Além disso, essa separação de acordo com os atores foi pautada na importância de destacar o papel do aluno considerando a base teórica-metodológica deste trabalho, que é dos Letramentos Acadêmicos. Conforme já pontuado, essa área de estudos busca reconhecer as vozes dos alunos e legitimar suas experiências prévias.

Ademais, devido ao tamanho do *corpus* coletado, não podemos tecer generalizações acerca do gênero aula EMI. O *corpus* deste trabalho não compreende os momentos iniciais e finais da aula, que foram identificados apenas por relato do professor. Esta análise serve, portanto, para delinear possíveis categorias de análise para a continuidade do estudo. Nessa etapa, foi usado um exemplar do gênero aula para desenvolver uma análise detalhada, para que, posteriormente, um *corpus* maior possa ser analisado com base nas categorias aqui propostas.

4.2 APLICAÇÃO DOS MODELOS DE ESCRITA ACADÊMICA NA ANÁLISE DE UM CONTEXTO EMI

A fim de ampliar os modelos de escrita acadêmica de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas em uma disciplina EMI do PPGQ da UFSM, trechos da aula foram classificados de acordo com os três modelos de Lea e Street (1998). Conforme discutido em capítulos prévios, esses modelos são: i) modelo de habilidades de estudo (*study skills*); ii) modelo de socialização acadêmica (*academic socialisation*); e iii) modelo de letramentos acadêmicos (*academic literacies*).

A partir dos passos de geração e análise de dados de assistir à aula recursivamente e transcrever excertos da aula, detectou-se que os modelos podiam ser identificados na aula analisada sob diferentes níveis. Enquanto na descrição de

Lea e Street (1998) o foco era a escrita acadêmica, a aula analisada abrangia diferentes práticas comunicativas acadêmicas e extrapolava o registro escrito. Em uma aula, as relações estabelecidas no momento da comunicação diferem da relação entre escritor e autor. Enquanto, na escrita, há um distanciamento maior com a reação do leitor, na interação de sala de aula, esse retorno tem caráter mais imediato.

No entanto, neste trabalho, o *corpus* e o contexto analisado não são de uma disciplina acadêmica regular, mas uma disciplina EMI, que tem peculiaridades com relação a outras aulas de disciplinas regulares do ensino superior. Martinez, Fogaça e Figueiredo (2020) apontam que uma sala de aula EMI é híbrida, pois incorpora aspectos de disciplinas com foco no conteúdo e de disciplinas com foco em linguagem. Portanto, os trechos transcritos da aula foram analisados a partir de três níveis: i) nível linguístico, ii) nível do conteúdo e iii) nível da aula.

Primeiramente, sob o nível linguístico, considerou-se as maneiras pelas quais os três modelos poderiam ser identificados na aula com relação ao foco na linguagem, em especial na língua inglesa, desde o nível léxico-gramatical ao nível discursivo (seguindo a perspectiva da Linguística Sistêmico- Funcional – HALLIDAY, 1994). Por exemplo, o foco em aspectos superficiais da linguagem suscita o modelo de habilidades de estudo; o foco em convenções contextuais, como de gênero discursivo e registro, poderia ser relacionado com o modelo de socialização acadêmica; por fim, o foco em identidades e conflitos afetivos e ideológicos na comunicação acadêmica poderia indicar relação com o modelo dos letramentos acadêmicos.

Ao mesmo tempo, durante a aula, os modelos de ensino e pesquisa sobre as práticas comunicativas acadêmicas puderam ser observados em um segundo nível, o de conteúdo. Nesse nível, os modelos foram relacionados às maneiras que o professor poderia lidar com o conteúdo especializado de uma aula na área da Química. São elas: i) professor como detentor do conhecimento, o que relacionamos ao modelo das habilidades de estudo; ii) professor como transmissor de um conhecimento que possibilita o acesso a determinados espaços na academia, postura que associamos ao modelo de socialização acadêmica; e iii) professor como mediador do conhecimento acadêmico e do conhecimento prévio do aluno, que pode ser relacionado com o modelo dos letramentos acadêmicos.

O terceiro nível proposto é o de aula, o pedagógico-didático, que abrange possibilidades de foco das dinâmicas de sala de aula. Considerando o modelo de habilidades de estudo, a aula seria centrada no professor; enquanto sob o modelo da

socialização acadêmica, a aula seria centrada nas convenções da área. No modelo dos letramentos acadêmicos, a aula seria centrada no aluno. Desenvolvemos uma sistematização da relação entre os modelos de Lea e Street (1998) com os níveis propostos neste trabalho (Quadro 8).

Quadro 8 - Modelos de ensino e pesquisa sobre as práticas comunicativas acadêmicas e níveis de análise de uma disciplina EMI

Níveis Modelos	Nível linguístico	Nível de conteúdo	Nível de aula
Habilidades de estudo	Foco em características de superfície da linguagem, como gramática e ortografia	Professor como detentor do conhecimento, inquestionável	Aula centrada no professor
Socialização acadêmica	Foco em questões mais amplas de aprendizagem e contexto social	Professor como transmissor do conhecimento como forma de acesso a determinados espaços	Aula centrada nas convenções da área
Letramentos acadêmicos	Foco em identidades e significados sociais, atenção para conflitos afetivos e ideológicos profundos na troca e uso do repertório linguístico	Professor como mediador do conhecimento da área e do conhecimento prévio do aluno	Aula centrada no aluno

Fonte: Autora.

4.3 MODELOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS E NÍVEIS DE ANÁLISE

Nesta seção, cada modelo é brevemente retomado com relação a suas características nos três níveis propostos neste trabalho. Então, os momentos da aula em que esses modelos foram identificados são descritos sob esses níveis. A fim de evidenciar as interpretações, apresentamos excertos da aula que justificam as classificações. O foco desta seção recai sobre as ações do professor.

4.3.1 Modelo de habilidades de estudo

O modelo de habilidades de estudo parte da noção de letramento como um conjunto de habilidades transferíveis para diversos contextos. Considerando o nível linguístico, esse modelo tem como foco as características de superfície da linguagem, como gramática e ortografia. Nessa perspectiva, poderia ser esperado que o professor

focasse em aspectos de gramática e pronúncia dos alunos ou exigisse o uso exclusivo do inglês na sala de aula.

No entanto, na aula analisada, não foram detectadas ações dessa natureza. De maneira oposta, o professor não concentra nenhum momento da aula nas questões superficiais da linguagem que são o foco do modelo das habilidades de estudo. Durante as participações dos alunos, o professor não fez comentários ou correções acerca da proficiência de seus alunos. Em determinado momento, uma aluna faz uma pergunta com erro gramatical e o professor responde encorajando-a a continuar a elaboração da pergunta (Exemplo 10). Além disso, o professor não fez exigências sobre a língua que os alunos poderiam usar para fazer as perguntas, visto que em um momento da aula uma aluna pergunta em português e o professor limita-se a responder em inglês, sem questionar a escolha da língua.

Exemplo 10 – Professor encoraja aluna a elaborar sua pergunta e não corrige o erro gramatical em sua fala

Aluna – *“Can you go back, please? I did not quite understood (sic). I have a doubt on... you said that [...] is that what you said?”*

Professor - *“Yes, yes. Perfect.”*

Aluna – *“I thought that...”*

Professor - *“Yes, yes. Please, continue.”*

A reação do professor frente a erros gramaticais na fala dos alunos ou o uso do português leva a uma problematização do papel do professor de conteúdo ao lidar com questões linguísticas em uma disciplina EMI. Pode-se inferir que o entendimento de EMI que o professor segue é o de modalidade com foco no conteúdo, conforme mapeado no contínuo de Baumvol e Sarmiento (2016b) que organiza as modalidades de ensino considerando seu foco no conteúdo ou no idioma. Assim, nesse contexto, o principal objetivo da adoção do EMI é de proporcionar aprendizagem tendo a língua inglesa como veículo. Essa interpretação está apoiada no entendimento de EMI de Walkinshaw, Fenton-Smith e Humphrey (2017) de modalidade não-binária que inclui um contínuo de usos e na noção de Baumvol e Sarmiento (2016b) de que essa modalidade pode ser adaptada de acordo com participantes e contextos de cada sala de aula.

Ademais, o foco na comunicação em detrimento de aspectos de superfície da linguagem do professor é consoante com o ponto de vista de outros professores da mesma instituição que têm experiências com EMI (RIBEIRO, 2021). Para esses professores, assim como o professor da aula analisada neste trabalho, o foco recai

sobre a comunicação e, desse modo, questões de proficiência linguística em inglês na fala dos alunos não são excessivamente corrigidos para que a turma não se sinta intimidada pelo meio de instrução.

Esse foco na comunicação em detrimento de aspectos linguísticos pode ser problematizado com relação ao papel do professor EMI. Considerando que em pesquisas prévias sobre percepções, tanto de alunos quanto de professores, sobre as possíveis vantagens da adoção do EMI, uma das mais frequentes é a melhora na proficiência em inglês dos envolvidos (RODRIGUES, 2020), faz-se necessário investigar de que maneira isso é abordado em uma sala de aula EMI nos moldes da aula analisada neste trabalho, ou seja, sem a presença de ações da área de Letras para mediar esses conflitos entre língua e conteúdo.

Apesar de o modelo de habilidades de estudo ter sido descrito majoritariamente baseando-se em disciplinas de escrita acadêmica na literatura prévia, neste trabalho, notou-se que esse conceito pode ser ampliado para o nível do conteúdo. Sob esse nível, o professor em uma abordagem de habilidades de estudo poderia ser visto como detentor único e inquestionável do conhecimento. Assim, ele adotaria uma perspectiva mais tradicional de ensino, autoritária e unilateral do topo (o professor) para a base (os alunos). Na aula analisada, o professor não parece assumir esse papel. Isso acontece, primeiramente, por conta do incentivo que o professor dá aos alunos a participarem e pela receptividade em suas respostas. Em segundo lugar, ele não impede, rejeita ou repreende perguntas e demonstra estar aberto às informações que os alunos acrescentam a sua aula.

Considerando o nível de aula, a dinâmica pedagógica da aula de modo geral pode ser associada ao modelo de habilidades de estudo, pois baseia-se em uma estrutura tradicional e expositiva, centrada no professor, no sentido de que quase todo tempo da aula é ocupado pela voz do professor. No entanto, durante a aula, por diversas vezes, para conferir o entendimento dos alunos, o professor repete que caso alguma fala dele não tenha ficado clara, os alunos devem manifestar-se. Quando os alunos perguntam, ao final de suas explicações, o professor confere o entendimento deles perguntando se ficou claro. E, ao final da gravação, ele diz que a partir do momento em que ele parar de gravar, ele vai sanar as dúvidas que podem ainda restar. Desse modo, apesar de o modelo de habilidades de estudo permear a aula analisada no sentido pedagógico de uma aula tradicionalmente expositiva, é possível

notar esforços do professor na direção de transformá-la em um evento mais simétrico em termos de poder.

Portanto, o modelo de habilidades de estudo, originalmente descrito por Lea e Street (1998) para descrever abordagens de ensino e pesquisa de escrita acadêmica focadas em aspectos superficiais da linguagem, não foi detectado na aula analisada considerando o nível linguístico e nem no nível do conteúdo proposto neste trabalho. No entanto, características desse modelo foram observadas quando consideramos o nível de aula, visto que a aula parece organizar-se de modo expositivo.

No Quadro 9, sistematizamos a presença do modelo de habilidades de estudo na aula analisada a partir dos níveis de análise propostos neste trabalho.

Quadro 9 - Modelo de habilidades de estudo na aula sob os três níveis de análise

Níveis	Nível linguístico	Nível de conteúdo	Nível de aula
Características	Foco em características de superfície da linguagem (gramática e ortografia)	Professor como detentor do conhecimento, inquestionável	Aula centrada no professor
Aula analisada	Professor não se concentra em questões superficiais da linguagem	Professor incentiva alunos a participarem e é receptivo nas respostas.	Aula com estrutura tradicional expositiva

Fonte: Autora.

4.3.2 Modelo de socialização acadêmica

O segundo modelo proposto por Lea e Street (1998) é o de socialização acadêmica. No nível linguístico, esse modelo propõe que o letramento consiste em normas e práticas a serem aprendidas para alcançar acesso à instituição. Assim, as práticas comunicativas acadêmicas são entendidas como meios de representação transparentes que devem seguir determinadas características já convencionalizadas nas áreas de conhecimento.

Na aula analisada, não foi identificada nenhuma tentativa de instrução acerca dessas características convencionalizadas, como os movimentos retóricos frequentemente usados em um determinado gênero na comunidade discursiva da área de Química. Pode-se supor que se a aula tivesse como foco a escrita de um

artigo acadêmico ou a apresentação em um evento acadêmico, o professor poderia ter usado mais dos recursos do modelo de socialização acadêmica

Dado que o objetivo desse modelo é de induzir os alunos à cultura acadêmica, no que tange o nível do conteúdo, o professor poderia assumir papel de transmissor de um conhecimento que dá acesso aos alunos a essa cultura. Sob o nível da aula, o modelo de socialização acadêmica poderia ser observado se a aula fosse centrada em convenções da área, como uma iniciação tanto à área de conhecimento de modo geral quanto aos espaços mais específicos, como o programa de pós-graduação em que a disciplina está inserida. Nesse sentido, uma prática poderia ser a apresentação da estrutura do programa, dos professores e dos assuntos que cada um deles pesquisa. Assim, os momentos da aula que suscitam o modelo de socialização acadêmica no nível do conteúdo também podem ser relacionados com o nível da aula.

A partir da aula analisada, foi possível identificar tentativas de guiar a turma em direção a cultura acadêmica nos momentos em que o professor comenta aspectos da área, como a relevância de determinados artigos, o funcionamento do programa de pós-graduação da disciplina e até mesmo da graduação (Exemplos 11-15).

Exemplo 11 – Professor comenta e avalia artigos base da aula

Professor – *“We have a pretty new one [article]... At least in my point of view, the most comprehensive manuscript that we have up to this moment.”*

Exemplo 12 – Professor comenta sobre a equação abordada na aula e relaciona com outras mais atuais na área

Professor - *“This equation is not the most advanced one. We can use for evaluate the reaction rate, but we have some equations that are more updated to be considered at this point.”*

Exemplo 13 – Professor comenta sobre referências do artigos base da aula e recomenda-os para a turma

Professor - *“Some references here... this one is amazing. Very, very interesting manuscript revision.”*

Exemplo 14 – Professor explica que o conteúdo abordado na aula não é comum dentro do programa em que a disciplina está inserida

Professor - *“Today’s class is something that is not really familiar to us because [...] Different from the subjects that we have already studied [...] far from the concepts we regularly see.”*

Exemplo 15 – Professor diz que o experimento exibido no slide apresentado já foi feito no laboratório

Professor - *“This approach... we have it in our lab and these pictures are homemade.”*

Nesses exemplos, é possível perceber tentativas do professor em inserir os alunos na cultura da academia em dois estratos: primeiramente, nos exemplos 11, 12

e 13, no nível mais amplo da área do conhecimento em que essa disciplina faz parte; e no nível local, conforme Exemplo 1 (na seção 4.1.1), 14 e 15. No primeiro grupo de exemplos, ao comentar os artigos que baseiam a aula, o professor vai além do conteúdo proposto pela disciplina, pois ensina os alunos sobre quais textos são relevantes e quais são mais apropriados para leitura. No exemplo 12, ao explicar uma equação da aula, ele comenta que na área há equações mais atualizadas, algo que também transcende o aspecto do conteúdo e entra no objetivo de induzir os alunos a serem parte dessa comunidade acadêmica.

Com relação a esfera local, ou seja, o programa de pós-graduação da disciplina, a tentativa de guiar os alunos em direção a socialização acadêmica acontece no exemplo 14. Nesse trecho, o professor fala sobre os conteúdos mais abordados dentro do programa de pós-graduação da disciplina. No Exemplo 1, o professor relembra aspectos da graduação, reforçando, assim, a identidade do grupo. Por fim, no exemplo 15, o professor relaciona o conteúdo da aula com um experimento que foi conduzido no laboratório que ele faz parte. Nesses exemplos, a socialização almejada pelo professor relaciona-se com a comunidade local de pesquisadores, e não mais com a área como um todo.

O modelo de socialização acadêmica, assim como o de habilidades de estudo previamente exposto, não foi observado sob o nível linguístico na aula analisada. No entanto, considerando os níveis de conteúdo e de aula, momentos em que o professor comenta os artigos, situando-os na área de conhecimento, ou relaciona o conteúdo da aula com ações desenvolvidas no laboratório que faz parte, podem ser associados ao modelo de socialização acadêmica.

No Quadro 10, sistematizamos a presença do modelo de socialização acadêmica na aula analisada a partir dos níveis de análise propostos neste trabalho.

Quadro 10 - Modelo de socialização acadêmica na aula sob os três níveis de análise

Níveis	Nível linguístico	Nível de conteúdo	Nível de aula
Características	Foco em questões mais amplas de aprendizagem e contexto social	Professor como transmissor do conhecimento como forma de acesso a determinados espaços	Aula centrada nas convenções da área
Aula analisada	Não foram identificadas tentativas de instrução acerca de características convencionalizadas	Tentativas de guiar a turma em direção a cultura acadêmica	

Fonte: Autora.

4.3.3 Modelo de letramentos acadêmicos

A última perspectiva descrita por Lea e Street (1998) é a dos LAcS. Esse modelo abrange os objetivos e focos dos modelos anteriores, porém os amplia ao considerar os letramentos como práticas sociais. No nível linguístico, acrescenta-se o objetivo de compreender a natureza da escrita e, de modo mais amplo, das práticas acadêmicas e das relações de identidade e de poder nelas inseridas. Desse modo, há um reconhecimento da negociação feita pelos alunos acerca das práticas de letramentos conflitantes que eles encontram no ensino superior. A produção de textos ou de práticas comunicativas de modo geral, sob esse viés tem como um de seus pilares o desenvolvimento da autoria, isto é, o reconhecimento e validação de formas alternativas de produzir significado trazidas pelos alunos (LILLIS; SCOTT, 2007). Esse foco de desenvolvimento da autoria serve para estimular alunos a acreditarem que eles têm direito de existir tanto no ensino superior quanto em sua escrita e nas demais práticas comunicativas acadêmicas (LILLIS, 1997).

Sob o nível linguístico, o professor lança mão de algumas estratégias que parecem ter como objetivo transformar a sala de aula em um espaço que a turma possa sentir-se à vontade e apta para participar tendo suas vozes validadas. Para tanto, faz-se necessário reconhecer os alunos como indivíduos munidos de conhecimentos prévios – e válidos – dentro do contexto acadêmico.

Desse modo, o professor incentiva a participação dos alunos de três maneiras. Em primeiro lugar, considerar o primeiro momento da aula que não é gravado e serve para que os alunos conversem em inglês. Esse momento pode aumentar a segurança para participar do restante da aula usando esse idioma. Em segundo lugar, no trecho da aula que é gravado, a estratégia usada pelo professor baseia-se em suas reações diante das questões apresentadas pelos alunos. A cada pergunta que é feita, o professor responde positivamente e elogia os alunos que participam. Em um momento em que mais de um aluno pergunta, o professor diz: *“Nice, guys! Now it’s interesting.”*, sugerindo que a participação deles deixa a aula mais proveitosa. Por fim, após o trecho da aula que é gravado, o professor abre espaço para que os alunos manifestem suas dúvidas ou comentários acerca da aula em inglês ou em português.

No nível do conteúdo, o modelo dos LAcS pressupõe o reconhecimento da identidade do aluno e de seu conhecimento anterior ao contexto acadêmico. Durante a aula analisada, o professor relacionou o conteúdo da aula com uma situação

cotidiana (Exemplo 16). Ao estabelecer essa associação entre conteúdo e cotidiano, o professor incorporou aspectos que ele pode imaginar presentes na vida dos alunos. Essa estratégia do professor parece ter motivado a participação de uma aluna que, após o comentário do professor, mencionou uma situação parecida que ela havia visto em um jornal. Então, o professor comenta o exemplo citado a partir do conteúdo sendo exposto em aula.

Exemplo 16 – Professor relaciona o princípio explicado com situação cotidiana de fazer café com pó solúvel no microondas e aluna comenta sobre situação similar que viu em um jornal.

Professor - *“I don't know if you have experienced this effect because when we try to prepare, for example, a coffee using soluble powder coffee like this... We have a mug with water, we put the mug inside the microwave and we just turn on the microwave for one or two minutes, for example. When we remove the mug, the water is completely stucked, is completely calm. If you put the coffee powder quite fast inside the water, we can observe, or one can observe, effervescence of coffee and the water starts to go out of the mug. This is a consequence of the superheating because the water is over its boiling temperature. When we increase the coffee inside the water, the excess of energy might be released because we have an excess of thermal energy and this excess of thermal energy will be released as a quite violent bubbly of the medium, ok? Try just take care if you heat water for coffee or any other liquid that might generate this kind of super heating.”*

Gabriela – *“I have seen a news report where a woman heated a water cup with a spoon inside and when she took it out she had third degree burns because she... The moment she touched the spoon, it flew right off the mug right into her face.”*

Professor – *“Yes, perfect, perfect. Because the problem is that the superheating needs a very quiet environment, because anything that might disturb the equilibrium in that higher temperature that changes the equilibrium will disturb that equilibrium when the excess of energy might violently released. This is the problem.”*

Nesse sentido, parece que, ao fazer a relação entre o conteúdo da disciplina e conhecimentos de fora da academia, o professor proporcionou um ambiente favorável à discussão. Essa abordagem difere do modelo das habilidades de estudo, que parte de um discurso de déficit da parte dos alunos e não reconhece suas bagagens de conhecimento prévio. Ademais, a possibilidade de participar tanto em inglês quanto em português que os alunos recebem do professor também pode ser considerada uma maneira de respeitar as diferentes trajetórias e identidades dos alunos.

No nível da aula, ações consonantes com o modelo dos LAcS poderiam ser centradas no aluno, como metodologias alternativas à aula expositiva. Na aula analisada, a perspectiva predominante é de aula expositiva, isto é, o professor expõe o conteúdo por meio de *slides* e apresentação oral e os alunos manifestam-se conforme sentem a necessidade. No entanto, durante a aula expositiva, parece haver esforços da parte do professor em tornar a aula mais equilibrada em termos de poder. Podemos considerar, por exemplo, o incentivo do professor para que a turma participe

da discussão proposta em aula. O modelo dos letramentos acadêmicos, então, foi observado nos três níveis de análise da aula.

No Quadro 11, sistematizamos a presença do modelo de letramentos acadêmicos na aula analisada a partir dos níveis de análise propostos neste trabalho.

Quadro 11 - Modelo de letramentos acadêmicos na aula sob os três níveis de análise

Níveis	Nível linguístico	Nível de conteúdo	Nível de aula
Características	Foco em identidades e significados sociais no uso do repertório linguístico	Professor como mediador do conhecimento da área e do conhecimento prévio do aluno	Aula centrada no aluno
Aula analisada	Estratégias de incentivo a participação para validar as vozes dos alunos Reações positivas diante das questões dos alunos	Reconhecimento da identidade e conhecimentos prévios do aluno por meio de relação entre conteúdo da aula com situação cotidiana	Apesar da estrutura tradicional expositiva, há esforços do professor para transformar a aula em um evento mais simétrico

Fonte: Autora.

Assim, após expor de que maneira os modelos de ensino e pesquisa acerca de práticas comunicativas acadêmicas poderiam ser detectados em uma aula de uma disciplina EMI e propor três níveis para conduzir essa análise, notou-se que os três modelos são subjacentes às ações do professor em sala de aula.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO

Nesta dissertação, definimos como objetivo geral ampliar os modelos de escrita acadêmica de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas em uma disciplina EMI do PPGQ da UFSM. Para alcançar esse objetivo, objetivos específicos foram delineados e operacionalizados por meio de procedimentos metodológicos de cunho etnográfico. Nesta seção, primeiramente, retomamos esses objetivos específicos e relacionamos os procedimentos metodológicos atrelados a eles. Por fim, ressaltamos brevemente os resultados principais de cada etapa.

O primeiro objetivo específico deste trabalho foi de elencar características dos modelos de ensino e de pesquisa da escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998) a partir da literatura prévia. Para isso, uma sistematização das características de cada um deles foi organizada em um quadro com os pontos que diferenciam essas abordagens. Esse quadro, então, serviu de base para reflexões acerca do contexto pesquisado e também dos desdobramentos necessários desses modelos para acomodar as práticas comunicativas acadêmicas do contexto EMI.

A seguir, o objetivo traçado foi de investigar o contexto da disciplina EMI do PPGQ da UFSM por meio de levantamento de documentos do programa e da disciplina. Essa investigação sobre o universo de pesquisa dividiu-se em níveis de acordo com a especificidade. Iniciamos a descrição desse universo a partir da UFSM, seguimos para os programas de pós-graduação do CCNE até a descrição do PPGQ, para, por fim, descrever a disciplina em que a aula analisada ocorreu.

Dessa etapa, vale ressaltar que o PPGQ foi o programa com mais disciplinas com título em inglês do CCNE conforme levantamento no *site* do centro. Esse programa de pós-graduação tem lugar de destaque na instituição por conta de sua avaliação como programa de nível internacional pela CAPES e de sua participação no Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES. Além disso, mais da metade dos docentes do programa (28 de 44) tem bolsas de produtividade do CNPq. No que concerne à presença da língua inglesa nesse programa de pós-graduação, há um número expressivo de artigos e trabalhos completos publicados em anais publicados em inglês pelo grupo quando comparado com o número de artigos publicados em língua portuguesa (LEE, 2019) e discentes desse programa têm usado o inglês como meio de instrução em suas disciplinas (RIBEIRO, 2021).

A partir da descrição do universo de análise, partiu-se para a investigação dos participantes. Nessa etapa, o objetivo foi traçar a trajetória e o perfil do docente e dos alunos da disciplina EMI investigada por meio de levantamento de informações disponíveis no currículo Lattes. No que concerne o perfil do professor, aspectos relacionados com experiências de ensino, inglês em contexto acadêmico e internacionalização foram considerados. O professor da disciplina atua desde 2013 na instituição e ocupa cargos de coordenação. Devido às avaliações periódicas da CAPES de programas de pós-graduação e dos critérios relacionados à internacionalização nessas avaliações, esse docente pode ter como uma de suas motivações para a adoção do EMI em suas disciplinas a visão dessa modalidade como um passo em direção à internacionalização.

Considerando o perfil dos alunos EMI, uma descrição em níveis de especificidade semelhante a do universo de pesquisa foi feita. Primeiramente, descrevemos o perfil de alunos EMI na UFSM de modo geral a partir de sistematização de depoimentos em um evento na instituição sobre a modalidade. Então, mapeamos as percepções acerca de proficiência dos alunos do PPGQ da linha de pesquisa Química Analítica. Dentre os mestrandos, as habilidades que eles demonstram mais confiança são as de compreensão e leitura, já seus desempenhos nas habilidades de fala e de escrita foram avaliados por eles como baixos. Enquanto as avaliações dos doutorandos aparentam mais diversidade.

O objetivo seguinte foi de aprofundar a compreensão do contexto a partir da descrição e classificação dos movimentos retóricos em uma aula de uma disciplina EMI do PPGQ da UFSM. Essa etapa foi pautada na abordagem do ESP. A partir de levantamento da literatura prévia, notou-se que as investigações sobre movimentos retóricos em aulas no ensino superior debruçam-se sobre disciplinas acadêmicas regulares ou disciplinas de inglês acadêmico. Dado que disciplinas EMI abrangem aspectos desses dois tipos de disciplina (MARTINEZ; FOGAÇA; FIGUEIREDO, 2020), esses trabalhos contribuem para este estudo, mas não de maneira exaustiva. Conforme discutido em seções anteriores, parece haver uma necessidade de investigação acerca do gênero aula em disciplina EMI, visto que foram identificados movimentos retóricos no *corpus* que estabelecem relação entre o contexto do ensino superior e também com o meio de instrução usado.

No que tange os movimentos retóricos subjacentes às participações dos alunos na aula, eles diferem dos movimentos do professor no caráter sequencial. Enquanto

os movimentos retóricos do professor seguiram uma sequência, os movimentos retóricos identificados nas participações dos alunos não seguem uma ordem, visto que alguns deles se repetem durante a aula de acordo com suas necessidades. Dos três movimentos que foram associados mais diretamente com a modalidade da disciplina, dois concernem a preocupação com o entendimento do conteúdo – um da parte dos alunos e outro da parte do professor - e o terceiro abrange traduções do inglês para o português em aula.

A descrição dos movimentos retóricos de uma aula EMI conduzida neste trabalho difere de uma análise de gênero sob o viés ESP. Primeiramente, por conta do objetivo de aprofundar a compreensão do contexto estudado, apenas um exemplar foi analisado. Assim, esse passo metodológico serviu para traçar possíveis categorias de análise para aplicação futura e refinamento. Além disso, a descrição desses movimentos retóricos foi feita em duas etapas: movimentos retóricos do professor e movimentos retóricos dos alunos. Essa divisão aconteceu, pois entendemos a importância de destacar o papel do aluno considerando a base teórica-metodológica deste trabalho, que é dos Letramentos Acadêmicos.

A partir dessa descrição dos momentos da aula com o auxílio da perspectiva do ESP, partimos para a meta de identificar os modelos de ensino e pesquisa acerca das práticas comunicativas acadêmicas (LEA; STREET, 1998) subjacentes às ações na aula analisada. Esse segundo processo de codificação de trechos do *corpus* foi conduzido com base na sistematização do primeiro objetivo específico deste trabalho. Como resultados dessa etapa, notou-se que os três modelos são subjacentes às ações do professor em sala de aula, mas em níveis diferentes.

Em uma análise piloto do *corpus* deste trabalho, os modelos de escrita acadêmica descritos por Lea e Street (1998) mostraram-se férteis para a análise do contexto EMI no ensino superior. No entanto, por conta do foco inicial dessas abordagens ser a escrita acadêmica e o *corpus* consistir em uma aula em uma disciplina EMI, aspectos desse ambiente não foram contemplados em sua totalidade. Assim, traçamos o objetivo específico de propor ampliações nos modelos de Lea e Street (1998) para uma análise de uma aula EMI.

Para tanto, notas foram feitas a partir da observação de uma aula a fim de desdobrar os modelos em níveis. Além disso, descrevemos de que maneira os modelos podiam ser identificados neles. Esses níveis foram posteriormente polidos e sistematizados. Durante esse percurso, três níveis foram desenvolvidos: nível

linguístico, nível de conteúdo e nível de aula. Essa ampliação dos modelos reforça a importância da condução de um estudo piloto com base na metodologia proposta para ajustar e aprimorar os procedimentos previstos.

O desenvolvimento dos modelos de ensino e de pesquisa acerca das práticas comunicativas acadêmicas em três níveis para a análise de uma aula EMI pode ser atribuído às características de uma disciplina nessa modalidade. Essas disciplinas podem apresentar tensões entre língua e conteúdo por abrangerem aspectos de disciplinas acadêmicas regulares e cursos de inglês acadêmico, visto que compartilham certos objetivos comunicativos. Conforme Martinez, Fogaça e Figueiredo (2020), a sala de aula de uma disciplina EMI deve ser compreendida como um espaço híbrido, isto é, local que incorpora aspectos de aulas focadas no conteúdo e aulas focadas na linguagem. Portanto, propomos, nesta análise, o desenvolvimento do nível linguístico – em que os modelos podem ser identificados com base nas características delineadas por Lea e Street (1998) a partir da escrita acadêmica – e do nível de conteúdo – aspecto que foi incorporado considerando que uma disciplina EMI foca no conteúdo (BAUMVOL; SARMENTO, 2016b).

O terceiro nível, denominado nível de aula, foi criado por conta das possíveis reflexões pedagógicas do processo de tornar-se um professor EMI. Conforme notado em literatura prévia, a mudança do meio de instrução pode gerar reflexão pedagógica acerca da estrutura da aula (MARTINEZ, 2016). No momento em que o professor opta por outro meio de instrução, ele se volta para a organização de sua aula e, assim, pode elencar novas estratégias para auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo. Por conta da mudança no meio de instrução, os professores parecem aumentar sua preocupação com o entendimento do aluno, fazendo um esforço em alterações metodológicas, o que pode ser compreendido no nível de sala de aula.

A partir dos resultados e das reflexões apresentadas, a hipótese de que a área dos LAcS possa ser produtiva no processo de adoção do EMI no campo teórico e, possivelmente, em implementações práticas, parece se confirmar. Considerando a pesquisa, os dados resultantes deste trabalho indicam que a área dos LAcS fornece um arcabouço teórico-metodológico para a condução de análise e reflexões acerca do EMI em sala de aula. Este trabalho buscou desenvolver uma ferramenta de análise de contextos EMI a partir da interface entre EMI e a área dos LAcS. Ademais, pelo foco no professor, pudemos problematizar a atuação do professor EMI, considerando

questões sobre o papel desse na tensão entre conteúdo e língua de disciplinas nessa modalidade.

Também no campo teórico, podemos mencionar a contribuição da ampliação dos modelos de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas além da escrita. Os LAcS têm como foco a investigação do contexto acadêmico. Assim, ao relacionar essa área com a internacionalização, que figura como uma demanda no ensino superior atual, ampliam-se os contextos e desafios de uso da linguagem a serem investigados sob o viés dos LAcS.

No nível de implementações práticas, a área dos LAcS pode servir para problematizar a prática dos professores envolvidos em disciplinas EMI, visto que essa perspectiva pode incorporar aspectos relacionados às identidades dos alunos e aos conflitos ideológicos na inserção desses alunos no contexto acadêmico. Essas problematizações com base nos princípios dos LAcS podem informar o desenvolvimento de formações para professores e ações de suporte para alunos matriculados em disciplinas EMI.

Por fim, no que tange limitações e recomendações para futuras pesquisas nesse contexto, podemos apontar, primeiramente, que neste trabalho apenas uma aula de uma disciplina foi analisada. Esse foco justifica-se por conta do objetivo de ampliar modelos para a análise de um contexto. Desse modo, o foco não estava em analisar exaustivamente um determinado contexto, mas em desenvolver ferramentas para conduzir essa análise posteriormente. Assim, como recomendação para aprofundamentos, faz-se necessário aplicar a metodologia aqui traçada em *corpus* maior a fim de ter um panorama tanto da modalidade em uma determinada instituição ou programa de pós-graduação quanto de como essa ferramenta de análise pode ser eficaz.

Outro ponto a ser aprofundado neste trabalho é a investigação das perspectivas dos participantes. Por limitações de tempo, o delineamento dos perfis do professor e dos alunos foi feito por meio de análise de informações disponíveis no *site* da instituição e nos currículos dos participantes. Em futuras análises, a voz dos participantes pode ser incluída na investigação por meio de outras ferramentas de geração de dados, como entrevistas.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W. B. O programa Idiomas sem Fronteiras. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 293-308.
- BATHIA, V. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. London: Longman, 1993.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. 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.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. 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, M. S. *et al.* (org.). **Echoes**. Florianópolis: EdUFSC, 2016a.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. *In*: COLÓQUIO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA, IX., 2016b, Porto Alegre/RS. **Anais**. Porto Alegre/RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016b. p. 362-370.
- BAWARSHI, A. S. REIFF, M. J. Gênero nas tradições linguísticas: inglês para fins específicos. *In*: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 60-78.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2006b.
- BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, p. 72-101, 2016.
- BRASIL. **Ciência Sem Fronteiras**. O que é? 2014c. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. **Divulgado resultado de programa de internacionalização da Capes**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/49011>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BRASIL. **Programa de Excelência Acadêmica (Proex)**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/proex>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CHENG, S. W. "That's it for today": academic lecture closings and the impact of class size. **English For Specific Purposes**, v. 31, n. 4, p. 234-248, 2012.

COWIE, N. Observation. *In*: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (ed.). **Qualitative research in applied linguistics**: a practical introduction. Houndmills, Basingstoke, Hampshire [England]: Palgrave Macmillan, 2009. p. 165-181.

DAFOUZ, E. English-medium instruction in multilingual university settings: an opportunity for developing language awareness. *In*: GARRETT, P.; COTS, J. M. (eds.). **Routledge handbook of language awareness**. New York, London: Routledge, 2018. p. 170-185.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-Medium Education in Multilingual University Settings. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 3, p. 397-415, 2016.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction**: a growing global phenomenon. London: British Council, 2016.

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

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in ESP**: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FENTON-SMITH, B.; HUMPHREYS, P.; WALKINSHAW, I. **English medium instruction in higher education in Asia Pacific**. New York: Springer International Publishing, 2017.

FLOREK, C. S. Organização retórica do resumo acadêmico gráfico: um gênero acadêmico multimodal. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 25, p. 2293-2327, 2017.

GIMENEZ, T.; SARMENTO, S.; ARCHANJO, R.; ZICMAN, R.; FINARDI, K. **Guide to English as a medium of instruction in Brazilian higher education institutions 2018-2019**. São Paulo: British Council, 2018.

GUIMARÃES, F.F.; FINARDI, K. ; CASOTTI, J. 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.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HARTEMINK, P. S. **O PROCESSO ARGUMENTATIVO CONSTRUÍDO EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MULTILETRADA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**. 2021. 301 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

HENDGES, G. R. **Inglês como meio de instrução na UFSM**: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização – GAP/CAL N. 051325. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

HENDGES, G. R. **Novos contextos, novos gêneros**: a revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2001.

HENDGES, G. R. **Núcleo de Estudos sobre Letramentos Acadêmicos (NELA)**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

HENDGES, G. R. **Tackling genre classification**: the case of html research articles. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Florianópolis, 2007.

HENDGES, G. R.; RIBEIRO, J. M. EMI na UFSM: investigando experiências de professores. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA - CONVERSAS REMOTAS, 8, 2020, Passo Fundo. **Anais**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2020.

HENDGES, G.; RODRIGUES, G.; PRETTO, A. Views of teachers and students about EMI at a Brazilian federal university: implications for language policy. **Letras**, [S. l.], p. 97–124, 2020.

HOLLIDAY, A. **Doing and Writing Qualitative Research**. London: SAGE Publications Ltd, 2002.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes In Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) **English in the World**: Teaching and Learning the language and the literature. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil**: the changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KRESS, G. **Before Writing**: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 6, p.739-756, 2004.

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

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

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p.1-29, 2018.

LEE, A. “**PORQUE NÃO É O ESCREVER EM SI, É VER COMO É QUE ESTÁ ESCRITO**”: DISCURSOS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA DA QUÍMICA. 2019. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

LEE, J. J. “There's intentionality behind it ...”: a genre analysis of EAP classroom lessons. **Journal Of English For Academic Purposes**, v. 23, p. 99-112, 2016.

LEE, J. J. Size matters: an exploratory comparison of small- and large-class university lecture introductions. **English For Specific Purposes**, v. 28, n. 1, p. 42-57, 2009.

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

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

MACARO, E.; CURLE, S.; PUN, J.; JIANGSHAN, A.; DEARDEN, J. A systematic review of English medium instruction in higher education. **Language Teaching**, v. 1, n. 51, p. 36-76, 2018.

MARTINEZ, R. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: challenges and opportunities. *In*: FINARDI, K. R. (org.). **English in Brazil**: Views, policies and programs. Londrina: Eduel, 2016, p. 191-228.

MARTINEZ, R.; FOGAÇA, F.; FIGUEIREDO, E. H. D. de. An instrument for English Medium Instruction (EMI) classroom observation in Higher Education. **Caderno de Letras**, [S.L.], n. 35, p. 221-234, 2020.

MAURANEN, A. Conceptualising ELF. *In*: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (ed.). **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. Abingdon: Routledge, 2017. p. 7-24.

MILANI, V. G. Análise da estrutura temática em artigos audiovisuais de pesquisa de biologia. **Domínios de Lingu@gem**, v.11, n.1, p. 130-146, 2017.

MOITA LOPES, L. P. D. “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*: MOITA LOPES, L. P. D.. **Oficina de linguística aplicada**. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 1996. p.37-62.

MOTTA-ROTH, D. ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A PESQUISA DE LINGUAGEM. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2008.

MOTTA-ROTH, D. **Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima na produção de conhecimento**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Projeto de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq (nº 309668/2013-01).

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. v. 1. 165p.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em Economia, Linguística e Química. **Revista do Centro de Artes e Letras**, v.18, n.1-2, p.53-90, 1996.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise transdisciplinar do gênero abstract. **Intercâmbio**, v. 7, p.125-134, 1998.

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S.; SCHMIDT, A. P. C.; SELBACH, H. V.; PRETTO, A. de M. Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. **Letras**, [S. l.], n. 52, p. 111, 2016.

MOZZAQUATRO, L. B. **A organização retórica do pôster acadêmico sob a perspectiva da análise crítica de gênero**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2014.

NASCIMENTO, R. G. **Research genres and multiliteracies**: channelling the audience's gaze in powerpoint presentations. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Florianópolis, 2012.

NASCIMENTO, R.G. **A interface texto verbal e texto não-verbal no artigo acadêmico de engenharia elétrica**. 2002. 127 f. Dissertação - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2001.

NAVARRO, F. Introducción: didáctica basada em géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidade disciplinares. *In*: NAVARRO, F.; MARI, L. A. **Manual de lectura, escritura y oralidade em economia y administración**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2018. p. 11-22.

NICOLAIDES, C.S.; TILIO, R.C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 295-305.

NUNAN, D.; CARTER, R. **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OTARAN, M. S. **Análise de gênero das seções de resultados e discussão de artigos acadêmicos da agronomia**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2018.

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

PRETTO, A. 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.

RADÜNZ, A. P.; PREISCHARDT, B. F.; ZIEGLER, F. L. S.; SILVA, T. C.; HENDGES, G. R.; MARCUZZO, P. **Leitura em inglês intensivo**. Santa Maria: UFSM, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, LABLER, CELS, LINC, 2016.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. *In*: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.

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

RIBEIRO, J. **EMI pioneers**: exploring professors' experiences with EMI at UFSM. 2021. 34 f. TFG (Graduação) - Curso de Letras – Lic.- Hab. Inglês e Literaturas Língua Inglesa, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

RODRIGUES, G. S. **English as a medium of instruction at UFSM**: a cartographic study. 2019. 71 f. TFG (Graduação) - Curso de Letras – Lic.- Hab. Inglês e Literaturas Língua Inglesa, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

SANTOS, K. S. **Padrões de uso de imagens no gênero artigo acadêmico experimental**: uma análise multimodal comparativa entre linguística aplicada e

agronomia. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2018.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, L. **Análise de gênero**: uma investigação da seção de resultados e discussão em artigos científicos em química. 1999. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 1999.

SILVA, T. C. Recursos interpessoais em artigos audiovisuais de pesquisa. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 9, n. 1, p. 150-161, 2015.

SOUZA, M. M. **Análise crítica de gênero**: significados ideacionais em artigos acadêmicos audiovisuais de protocolo de pesquisa. 2015. 113 f. . Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2015.

STEIN, S; ANDREOTTI, V. BRUCE, J. SUSA, R. Towards different conversations about the internationalization of Higher Education. **Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale**, v. 45, n. 1, p. 1-18, 2016.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. The implications of the new literacy studies for education. *In*: GOODMAN, S.; LILLIS, T.; MAYBIN, J.; MERCER, N. (ed.). **Language, literacy and education**: a reader. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2003. p. 45-59.

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

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genres**: Explorations and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

THOMPSON, S. Frameworks and contexts: a genre-based approach to analysing lecture introductions. **English For Specific Purposes**, v. 13, n. 2, p. 171-186, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **BOLSISTAS CNPq BOLSAS DE PRODUTIVIDADE EM PESQUISA E EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E EXTENSÃO INOVADORA**. Disponível em: <https://prpi.ufg.br/p/19986-bolsistas-cnpq-bolsas-de-produtividade-em-pesquisa-e-em-desenvolvimento-tecnologico-e-extensao-inovadora>. Acesso em: 04 jan. 2023f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Avaliação da CAPES atesta excelência de programas de pós-graduação da UFSM**. Disponível em:

https://www.google.com/url?q=https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/2022/09/14/avaliacao-da-capes-atesta-excelencia-de-programas-de-pos-graduacao-da-ufsm/%23:~:text=3DA%2520UFSM%2520obteve%2520resultados%2520positivos,nota%2520mais%2520alta%2520na%2520avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o&sa=D&source=docs&ust=1672839587513683&usg=AOvVaw2aqjzXdq-QjtJtS4_r6Ea-. Acesso em: 04 dez. 2022d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Docentes - PPGQ**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgq/docentes>. Acesso em: 04 dez. 2022f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Institucional**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/institucional/>. Acesso em: 20 jun. 2022b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual de dissertações e teses da UFSM**: estrutura e apresentação documental para trabalhos acadêmicos. Santa Maria: Ed. UFSM, 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-extoBaseCONSU.pdf>>. Acesso em 28 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Pós-Graduação - CCNE**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccne/pos-graduacao/>. Acesso em: 04 jan. 2022e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **QMC1850**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/QMC1850>. Acesso em: 04 dez. 2022g.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Sobre - CCNE**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccne/sobre/>. Acesso em: 04 dez. 2022c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em números**. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

WALKINSHAW, I.; FENTON-SMITH, B.; HUMPHREYS, P. EMI issues and challenges in Asia-Pacific higher education: an introduction. *In*: FENTON-SMITH, B.; HUMPHREYS, P.; WALKINSHAW, I. (ed.). **English medium instruction in higher education in Asia Pacific**. New York: Springer International Publishing, 2017. p. 1-18.

WEBSTER, H. Academic literacy: a contested concept. 2019 **UHMLG Spring Forum**, Newcastle University, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BbBQYmkKczY>. Acesso em 20 jun. 2022.

YAMIN, S. U. Análise da estrutura temática na seção de discussão do artigo acadêmico na área da estatística. *In*: **XVI InLetras - Seminário Internacional em**

Letras, 2017, Santa Maria. Anais do XVI Seminário Internacional em Letras, 2017. v. 6.