

EMI em foco: percepções, possibilidades e desafios

Aline Priscilla Brancalhão Züge, Ana Igraíne de Góis Barreto e Josimayre Novelli

Aline Priscilla Brancalhão Züge

Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR, Brasil. E-mail: alineprbr@hotmail.com.
ORCID: 0000-0003-1886-5611

Ana Igraíne de Góis Barreto

Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR, Brasil. E-mail: igraineana@hotmail.com.
ORCID: 0000-0002-9380-9313

Josimayre Novelli

Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR, Brasil. E-mail: josimayrenovelli@hotmail.com.
ORCID: 0000-0001-5137-553X

Resumo: A internacionalização das universidades brasileiras reflete no uso da língua inglesa como meio de instrução (English as medium of instruction – EMI) em cursos e disciplinas de graduação e pós-graduação. O presente trabalho visa analisar o impacto de um curso de extensão de EMI oferecido pelo Programa “O Paraná Fala Idiomas/Inglês”, em uma universidade pública paranaense. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa; os dados foram gerados por meio de questionários a docentes participantes do referido curso, com o intuito de compreender as expectativas iniciais e finais desses docentes com relação ao curso e às práticas e conteúdos a ele associados. Os resultados apontam, dentre outras constatações, que parte dos desafios atrelados ao desenvolvimento de ações em EMI pode ser superada por meio de iniciativas que promovam a adaptação das aulas ao contexto do EMI.

Palavras-chave: Ensino Superior; Internacionalização; *English Medium of Instruction*; Programa “O Paraná Fala Idiomas/Inglês”.

EMI in focus: perceptions, possibilities and challenges

Abstract: The internationalization of Brazilian universities reflects on the use of English as a means of instruction (English-medium instruction – EMI) in undergraduate and graduate courses and subjects. This work aims to analyze the impact of an EMI extension course offered by the program “O Paraná Fala Idiomas/Inglês” (Paraná Speaks Languages/English), at a public university in the state of Paraná. It is a qualitative case study; we generated the data through questionnaires to professors who participated in the course, in order to understand the initial and final expectations of these participants regarding the course, its practices and content. The results indicate, among other findings, that part of the challenges linked to the development of actions in EMI can be overcome through initiatives that promote the adaptation of the classes to the context of EMI.

Keywords: Higher Education; Internationalization; English-Medium Instruction; Program “Paraná Speaks Languages/English”.

EMI en foco: percepciones, posibilidades y desafíos

Resumen: La internacionalización de las universidades brasileñas se refleja en el uso de la lengua inglesa como medio de instrucción (English-medium instruction – EMI) en carreras y asignaturas de grado y postgrado. El presente trabajo busca analizar el impacto de un curso de extensión de EMI ofrecido por el programa “O Paraná Fala Idiomas/Inglês” (Paraná Habla Idiomas/Inglés), en una universidad pública paranaense. Se trata de un estudio de caso, de naturaleza cualitativa; los datos fueron generados mediante cuestionarios aplicados a docentes participantes del curso, con el propósito de comprender sus expectativas iniciales y finales con relación a dicho curso y a las prácticas y contenidos relativos al mismo. Los resultados señalan, entre otras constataciones, que parte de los desafíos atados al desarrollo de las acciones en EMI pueden ser superados mediante iniciativas que promuevan la adaptación de las clases al contexto del EMI.

Palabras clave: Enseñanza superior; Internacionalización; Inglés como Medio de Instrucción; Programa “Paraná habla Idiomas/Inglés”.

Considerações iniciais

Recentemente, tem-se notado um crescente interesse pela internacionalização nas universidades brasileiras. Esse movimento, primeiramente entendido como a promoção de mobilidade acadêmica (ida de alunos brasileiros para universidades de outros países e vice-versa), cujo ápice se deu por meio do programa federal “Universidade sem Fronteiras”, abre espaço, hoje, para a o que se chama comumente de internacionalização em casa. Nessa visão de internacionalização, incluem-se também ações que promovam um ambiente internacional dentro das próprias universidades brasileiras, com a oferta de cursos e disciplinas de graduação e pós-graduação em línguas estrangeiras.

Gimenez et al. (2018) relatam um crescimento de cursos oferecidos em *English-medium Instruction* (em português, “Inglês como meio de instrução”, doravante EMI), de seiscentos e setenta e um em 2016 para mil cursos no primeiro semestre de 2018. Além do maior número de instituições respondendo às pesquisas realizadas nesse período, os dados refletem a preocupação das universidades brasileiras em ofertar cursos em Língua Inglesa (LI). Tal preocupação, por sua vez, é resultado da necessidade de o país se desenvolver em diversas áreas científicas, como no agronegócio, em tratamentos de doenças novas, estudos de biomas, mudanças climáticas, usos medicinais de plantas, dentre outras. Vencer a barreira linguística é uma forma de aproximar pesquisadores de diferentes partes do mundo que possam auxiliar em pesquisas para tais demandas (Gimenez et al., 2018).

Nesse âmbito, com a crescente demanda da internacionalização das universidades, políticas públicas têm sido necessárias para que permitam o desenvolvimento do uso de línguas estrangeiras (LE), especialmente a LI, pela comunidade acadêmica. No estado do Paraná, por exemplo, uma dessas medidas ocorreu com a criação do Programa “O Paraná Fala Idiomas” (PFI).

Esse programa foi lançado em 2014, com o intuito de fomentar a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Paraná, de modo a auxiliar no aprimoramento do uso de LE. Alunos da graduação, pós-graduação, agentes universitários e docentes têm a possibilidade de aprender ou praticar uma língua, em cursos que podem ser mais genéricos, por meio dos quais habilidades linguísticas são abordadas em diferentes situações de uso, ou com enfoques específicos, tais como cursos preparatórios para exames internacionais, conversação e escrita acadêmica.

Atualmente, o programa encontra-se em sua terceira etapa, a qual teve início no 2º semestre de 2019. Desde então, apresenta-se, cada vez mais, como uma valiosa oportunidade aos que dele participam e às universidades que com ele são gratificadas. Além de preparar a comunidade acadêmica para lidar com situações que requeiram o uso de uma LE, o programa também tem por objetivo o desenvolvimento de pesquisas, que visam seu fortalecimento e consolidação. Por meio delas, é possível analisar, quali e quantitativamente, diversos focos, tais como, o processo de ensino e aprendizagem de línguas, ações ligadas ao EMI, escrita acadêmica, formação docente continuada, políticas linguísticas, dentre outros.

No presente estudo, apresentamos questões relacionadas a políticas linguísticas que viabilizem ações em EMI. Mais especificamente, avaliamos o impacto de um curso de extensão voltado ao EMI oferecido por meio do PFI para docentes de diferentes disciplinas e cursos de uma universidade pública paranaense, no primeiro semestre de 2019, com carga horária de 16h/aula.

Pretendemos, com a pesquisa, identificar quais são os maiores desafios a serem enfrentados localmente (isto é, no contexto em questão) e analisar o possível impacto e contribuição do PFI na superação de tais desafios, focalizando especificamente o referido curso de extensão em EMI desenvolvido pelo programa e ofertado a professores da universidade em tela. Vale ressaltar que a realização do curso se deu como cumprimento de um compromisso firmado pelas universidades paranaenses contempladas com o PFI que, no início do ano de 2019, tiveram, por meio do programa, a oportunidade de enviar um representante para participar de um curso de EMI, ministrado por professores de renome na área, na Universidade Federal do Paraná. Como resultado da participação no curso, cada membro do PFI participante do curso deveria desenvolver e replicar ações voltadas ao EMI em seus respectivos *campi*.

As responsáveis por ministrar o curso foram professoras ligadas ao PFI da instituição (uma instrutora de idiomas e a orientadora pedagógica); também houve a participação da coordenadora institucional do programa e da assessora do Escritório de Cooperação Internacional da universidade. O conteúdo programático incluía noções básicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem por meio da LI no contexto universitário (cursos de graduação e pós-graduação), com foco em possibilidades metodológicas a serem desenvolvidas pelos docentes em suas aulas. O curso foi concebido de modo a acomodar um módulo mais expositivo (no qual as professoras do curso explanaram os conceitos de EMI) e um módulo prático, no qual os participantes deveriam apresentar uma aula com um recorte de conteúdos de suas disciplinas na universidade, valendo-se da LI e das propostas metodológicas apresentadas no primeiro módulo do curso. Nessa segunda parte, também foram realizadas sessões de *feedback* – por meio das quais cada participante pôde receber uma avaliação de seu desempenho na apresentação da aula, tanto por parte dos outros cursistas quanto por parte das professoras.

Para a realização da pesquisa relativa ao curso de extensão, aplicamos um questionário inicial e um final aos docentes participantes, com o intuito de identificarmos suas expectativas iniciais e finais com relação ao curso. Buscamos, ainda, compreender o alcance do curso e seu possível impacto na aprendizagem de estratégias com base no EMI, bem como as possibilidades de aplicação dessas estratégias em práticas docentes futuras no âmbito da graduação e pós-graduação.

Os dados gerados por meio do presente estudo, conforme expomos adiante, apontaram desafios a serem superados para a adoção de mais e mais eficientes ações em EMI dentro da universidade na qual realizamos nossa pesquisa. Por isso, apresentamos a seguir, em nossa seção teórica, após definições importantes sobre os termos “internacionalização” e “EMI” às quais nos associamos, o resultado de pesquisas que englobam desafios encontrados para a implantação e manutenção dos

cursos em EMI em diversas IES ao redor do mundo, incluindo o Brasil. Também trazemos a contribuição de um estudo recente (Gimenez et al., 2019), o qual apresenta desafios identificados no contexto específico da universidade em tela.

Fundamentação teórica

Nosso trabalho tem como ponto de partida a premissa de que a referida universidade, assim como outras IES públicas brasileiras, tem enfrentado desafios no desenvolvimento de ações de EMI que tenham, de fato, impactos positivos em seu processo de internacionalização. Dessa forma, trazemos à tona, como parte de nossa fundamentação teórica, um panorama geral dos desafios enfrentados por universidades ao redor do mundo e também por universidades brasileiras na implantação e/ou implementação de ações em EMI. Um dos pesquisadores mais importantes na área, o professor Ron Martinez, faz um cuidadoso levantamento de tais desafios. São esses desafios que apresentamos como cerne de nossa fundamentação teórica. Antes, porém, de apresentarmos os desafios, expomos uma breve explanação acerca dos conceitos de internacionalização e de EMI nos quais pautamos.

Internacionalização no ensino superior e EMI: algumas definições

De acordo com Gimenez et al. (2018, p. 12, tradução nossa), a internacionalização da educação superior pode ser definida como a “integração intencional de uma dimensão internacional, intercultural ou global, para o propósito, função ou oferta de educação superior”, sendo vista como “uma estratégia para expandir e melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa no país”¹.

Uma das maneiras de promover a internacionalização das universidades é a oferta de diferentes ações de ensino e aprendizagem (disciplinas, palestras, cursos, etc.) por meio de LE. A pesquisa dos referidos autores demonstra a prevalência da LI como meio de instrução em programas de graduação e pós-graduação nas IES brasileiras: dentre as 84 instituições que responderam à pesquisa, o inglês aparece em 88,55% dos cursos de graduação e em 94,71% dos cursos de pós-graduação. Tais dados nos permitem afirmar que o desenvolvimento de cursos e programas em LI é fundamental para o processo de internacionalização.

Grosso modo, o EMI pode ser definido como a utilização da LI no ensino de disciplinas acadêmicas em locais nos quais o idioma não se configura como a primeira língua da maior parte da população (Dearden, 2014). Em nosso escopo, consideramos também que o desenvolvimento de ações em EMI nas universidades deve se pautar, ainda, na perspectiva do inglês como língua franca (ILF) e na adoção de uma proposta didático-pedagógica por meio da qual alunos e professores possam se beneficiar do processo de ensino e aprendizagem, de modo que a língua não seja um empecilho para que tal processo ocorra – já que, em muitos casos, a LI não é a língua materna dos alunos e dos professores.

¹ Trecho traduzido do original em inglês: “the intentional integration of an international, intercultural or global dimension in the purpose, function or offer of higher education [...] as a strategy to expand and improve the quality of teaching and research in the country”.

Martinez (2016) pondera que, nos cursos em EMI, não há um nível mínimo de proficiência em LI para que o professor possa ministrar suas aulas nesse idioma. Assim, para além das habilidades linguísticas do professor, é viável que as ações em EMI sejam sustentadas pela abordagem do ILF.

O *status* da LI como tal é corroborado por diversos pesquisadores da área da linguística e da linguística aplicada. Autores como Leffa (2006), El Kadri, Calvo e Gimenez (2017) e Rose (2017) explicam que, nessa perspectiva, o trabalho com o idioma considera diferentes tipos de variedades linguísticas (usos e sotaques, por exemplo), enfatizando a inteligibilidade e o uso efetivo da língua em um contexto multicultural mais do que a correção linguística que tem o falante nativo de LI como referência.

Tal posicionamento vem ao encontro dos dados levantados nos estudos de Allan, Clarke e Joppling (2009). Esses autores evidenciaram que um professor eficiente é aquele que sabe o conteúdo de sua área de atuação e desenvolve interações que permitam ao aluno aprender. Sem deixar de considerar a necessidade de sabermos a língua por meio da qual interagimos com outras pessoas, o estudo esclarece que a língua utilizada pelo professor não é, por si só, um fator impeditivo para a aprendizagem. A utilização de metodologias de ensino e aprendizagem adequadas, na percepção dos próprios alunos, é um grande potencializador de sua aprendizagem (Allan; Clarke; Joppling, 2009).

Nesse sentido, dentre as possibilidades didático-pedagógicas possíveis de serem empreendidas nas aulas em EMI, destacamos e defendemos, em consonância com diversos autores², tais como Anastasiou (2005), Anastasiou e Alves (2005), Freire (2011) e Schlatter e Garcez (2012), a adoção de metodologias ativas, nas quais o aluno é visto como o principal agente de seu aprendizado.

De acordo com Anastasiou (2005), é necessário superar a visão tradicional que temos do professor como aquele que detém o conteúdo e limita-se a simplesmente explicá-lo e a tirar as dúvidas dos alunos. Tal prática é ainda menos favorável em contextos que envolvem o EMI, uma vez que é necessário reduzir o tempo em que o professor gasta com explicações e exposições orais, prática que pode prejudicar a compreensão dos alunos menos proficientes em LI.

O deslocamento do professor do centro do processo de ensino e aprendizagem abre espaço para maior protagonismo do aluno. Nessa perspectiva, é impossível não se lembrar da pedagogia freireana, uma vez que a educação, enquanto ato político, depende intimamente dos contextos e das histórias de vida dos sujeitos para que seja eficientemente construída. Freire (2011) defende que professores e alunos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, o que provoca uma transformação no processo da educação.

Em suma, essa perspectiva com foco no aluno pode se configurar uma metodologia ativa ao criar espaços em sala de aula (e também fora dela), nos quais alunos e professores compartilham e produzem saberes; embora cada um dos agentes tenha funções específicas, o conhecimento prévio discente é valorizado, já que ele será a base a ser explorada pelo professor para a construção de novos aprendizados.

² É importante salientar que as metodologias ativas são defendidas para os mais diversos contextos de ensino e aprendizagem, não apenas aqueles que envolvem o EMI.

Diversas estratégias podem ser utilizadas dentro do escopo das metodologias ativas. Dentre elas, podemos citar: aula expositiva dialogada, tempestade cerebral (*brainstorming*), mapa conceitual, solução de problemas, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, etc. (Anastasiou; Alves, 2005). Também há propostas de estratégias que se vinculam necessariamente ao uso de novas tecnologias, tais como, o ensino híbrido, na qual o aluno pode escolher quando solicitar o auxílio do professor, podendo este ter participação no processo ou não, e possibilita que o aluno aprenda sozinho, utilizando a *internet* como apoio e a gamificação, que busca utilizar elementos de jogos eletrônicos (*online* ou não) no ambiente escolar (Silva, 2015).

As metodologias ativas permitem ao aluno desempenhar um papel mais participativo e responsável sobre seu próprio aprendizado. Cabe ao professor direcionar as aulas, adaptando as atividades, as exposições e o próprio conteúdo (reduzindo-o em termos quantitativos, caso necessário), permitindo uma participação discente de fato ativa.

As aulas realizadas em EMI devem passar, portanto, por um preparo específico, para que os alunos possam apropriar-se dos conhecimentos, sem que o fato de as aulas serem realizadas em LI seja um desafio a mais para a compreensão dos conteúdos explorados durante as aulas.

Com o exposto, podemos constatar que os cuidados específicos a serem tomados para a implementação de ações em EMI perpassam, assim, por questões que dizem respeito à linguagem utilizada e às escolhas procedimentais que os professores desenvolverão ao longo das aulas. Há, ainda, questões institucionais, culturais e referentes à proficiência em LI dos participantes das aulas (professores e alunos), que, muitas vezes, configuram-se como desafios para uma implementação mais efetiva do EMI nas IES. Na seção a seguir, expomos uma breve descrição desses desafios.

Desafios para o desenvolvimento de ações em EMI: um panorama geral

Iniciativas de EMI no ensino superior não são novas. De acordo com Martinez (2016), registros apontam que, no Japão, existem programas desde 1913; nas Filipinas, alguns foram estabelecidos a partir de 1905. Não há como se negar, porém, que, nas últimas décadas, cada vez mais países adotam cursos em LI em IES. No Brasil, a implantação tem sido lenta, porém, permanente, com potencial para crescer muito nos próximos anos (Dearden, 2014).

Já que o Brasil não é um país com tradição em EMI, pesquisas são necessárias para que se possa descobrir quais as melhores formas para que a implantação desses cursos nas IES brasileiras possa ocorrer de forma sólida. Para Martinez (2016), por um lado, o Brasil pode aproveitar muito do que já foi aprendido com universidades ao redor do mundo no que tange a ações de estabelecimento de EMI. Por outro, afirma o autor, não se pode simplesmente copiar modelos estrangeiros e aplicá-los aqui, uma vez que cada país, instituição, curso, contexto específico, configura-se de forma única, em complexos emaranhados de ordem social, política, linguística, institucional, etc. Cada uma dessas especificidades deve ser considerada, portanto, no desenvolvimento de ações em EMI.

Martinez (2016) focaliza os principais desafios enfrentados por universidades ao redor do mundo na implantação de cursos em EMI, destacando o fato de que tais desafios podem, também, ser identificados no contexto brasileiro. O autor assim os categoriza: a) desafios linguísticos; b) desafios culturais; c) desafios estruturais; d) desafios institucionais/identitários. A seguir, apresentamos uma breve definição de como se configuram esses desafios, na visão do autor, tanto na conjuntura mundial quanto no contexto brasileiro.

- **Desafios linguísticos**

Os desafios linguísticos estão relacionados a questões sobre o uso da LI, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores envolvidos em programas de EMI. Martinez (2016) assevera que, dentre eles, em nível mundial, destaca-se a lida com o nível de proficiência em LI. Muitos professores não se veem em um nível linguístico que consideram suficientemente bom para ministrar suas aulas em inglês. Além disso, entende-se como problemática a heterogeneidade dos níveis de proficiência em LI dos alunos, já que, além do próprio nível de proficiência, os professores teriam dificuldades em lidar com conhecimentos linguísticos tão diferentes, por parte dos discentes. O autor pontua que a forma como professores e alunos percebem a própria proficiência no idioma ainda é um dos impedimentos para a implementação desses cursos – apesar de não haver pesquisas suficientes que evidenciem uma relação direta entre habilidade linguística com a LI e um processo eficiente de ensino-aprendizagem (Martinez, 2016).

Apesar disso, o autor afirma que, no contexto brasileiro, existem problemas ocasionados pelo fato de professores e alunos terem a percepção de que possuem baixo nível de proficiência em LI, fato que se configuraria como o maior desafio para a implementação do EMI. Os alunos, especialmente aqueles de classes socioeconômicas menos privilegiadas, percebem que dominam pouco o inglês para que possam acompanhar aulas ministradas nesse idioma em seus cursos de graduação ou de pós-graduação (Martinez, 2016).

A heterogeneidade de níveis de proficiência aparece, também, nos estudos sobre o EMI no Brasil, dentre um dos grandes desafios a serem superados. Para Martinez (2016), a utilização de metodologias adequadas, com um planejamento cuidadoso das aulas, pode ser uma solução, a curto prazo, para remediar questões linguísticas que ainda podem ser impeditivas para a adoção de EMI em cursos universitários.

- **Desafios culturais**

Entende-se por desafios culturais aqueles que dizem respeito ao que se espera, por convenções estabelecidas social e culturalmente, das funções e dos papéis da universidade, do professor, dos acadêmicos, etc.

Um dos desafios reconhecidos em nível mundial tem relação com as formas de interação que alunos e professores estabelecem em sala de aula. Por exemplo, pode haver um choque cultural

nessas interações por parte de alunos japoneses que vão estudar na Inglaterra. Isso porque, neste país, via de regra, o processo pedagógico se dá de modo mais interativo, requerendo uma maior participação do alunado – algo que não tende a ocorrer no Japão, onde, normalmente, espera-se que os alunos aprendam em silêncio (Martinez, 2016).

Ainda na esfera cultural, há também a percepção de que a implantação do EMI pode promover um temido “imperialismo idiomático”, com a deslegitimação da língua e da cultura locais, e com a criação de uma elite acadêmica falante e usuária da LI (Bento, 2016), abalando, de certo modo, a soberania nacional (Dearden, 2014).

Martinez (2016) assevera que se trata de uma apreensão cultural gerada, particularmente, em países cujo histórico de colonização acabou por subjugar as línguas locais. O autor ainda faz ponderações, a partir do fato de o Brasil, por suas dimensões continentais, ser, por si só, um país diverso culturalmente. Isso significa que acadêmicos brasileiros precisam se habituar a diferentes formas de estudar e viver, mesmo quando transitam em universidades dentro do próprio território nacional.

Para os estudantes estrangeiros que vêm ao Brasil estudar, talvez o maior desafio cultural seja a diferença com relação aos recursos e espaços físicos das universidades (em especial, as públicas), as quais, muitas vezes, por motivos de falta de verba, não oferecem todo o conforto e todos os recursos didáticos pedagógicos para um desenvolvimento mais eficaz do processo de aprendizagem. Em contrapartida, o acadêmico estrangeiro pode surpreender-se positivamente ao perceber que os professores brasileiros tendem a socializar mais com os alunos, incluindo em contextos extraescolares (Martinez, 2016).

- **Desafios estruturais**

De acordo com Martinez (2016), os desafios estruturais para a implementação do EMI em programas de graduação e pós-graduação envolvem, em termos gerais, questões de organização do currículo desses cursos e a falta de professores que se disponham a ministrar seus conteúdos em LI – seja por considerarem sua proficiência baixa, seja porque não desejam utilizar uma LE como meio de instrução em suas aulas. Tais questões seriam motivadas pela falta de incentivos institucionalizados, com ofertas de treinamentos (linguístico e didático-pedagógicos) para o desenvolvimento de aulas em EMI, e apoio financeiro.

Especificamente no Brasil, tais desafios se devem, primordialmente, à falta de planejamentos institucionais que abarquem o EMI como um todo. As ações realizadas tendem a ser mais isoladas, sem que haja um maior comprometimento com a oferta de cursos em LI. Falta, portanto, um planejamento estratégico que incorpore ações institucionais conjuntas para a elaboração de currículos e formas de avaliação, estabelecimento da obrigatoriedade de disciplinas em LI (para que elas não sejam apenas disciplinas eletivas), provimento de estadia para alunos estrangeiros, etc. (Martinez, 2016).

- **Desafios identitários**

As questões identitárias dizem respeito à forma como a universidade, os programas, os cursos, as disciplinas, os professores e os alunos envolvidos em ações de EMI são percebidos por aqueles que não participam de tais ações (Martinez, 2016).

Questões identitárias nas IES ocorrem com relação à sua preocupação com as avaliações qualitativas pelas quais elas passam. Ações que favorecem internacionalização, por sua vez, são vistas como forma de melhorar a reputação das universidades nesses *rankings*, já que nas melhores colocações figuram aquelas que possuem reconhecimento internacional – o que, porém, não pode ser garantido por ações que visam a internacionalização por si só (Martinez, 2016).

No que se refere à identidade do professor, Martinez (2016) explica que, de modo geral, ela está relacionada à identidade pessoal e à identidade institucional, isto é, perante a instituição. A primeira diz respeito à forma que o professor se vê e quer ser visto pelos alunos. Algumas particularidades da forma como o professor interage com o aluno podem ser afetadas pela condução da aula em uma LE, e o professor pode, assim, perder algo de sua identidade no contexto de sala de aula. No que diz respeito à identidade institucional, o autor afirma que, muitas vezes, a forma como a instituição vê o professor que ministra aulas em uma LE de forma diferente, o que altera sua identidade, dependendo do quanto à instituição valoriza cursos em EMI ou não (Martinez, 2016).

No Brasil, de acordo com o autor, pessoas que sabem uma LE são comumente vistas como privilegiadas. Como consequência, ações em EMI podem criar ou exacerbar subdivisões dentro de grupos docentes e discentes em um ambiente (a universidade) que se pretende igualitário, justo e democrático.

A superação dos desafios para a solidificação do EMI no Brasil deve passar, dentre outras questões, pelo desenvolvimento de pesquisas, por meio das quais se possam mapear a situação específica de cada contexto, para que, conseqüentemente, o EMI possa se estabelecer mais firmemente (Martinez, 2016; Dearden, 2014, dentre outros). Com relação ao contexto específico em que realizamos nossa pesquisa, houve, recentemente, a produção do relatório “Inglês como meio de instrução em duas instituições públicas de ensino superior sob a perspectiva de língua franca: política em prática”³ (Gimenez et al., 2019), que apresenta alguns dos desafios presentes na IES. No tópico a seguir, apresentamos tais questões apontadas no relatório.

Desafios na universidade em tela

O relatório “Inglês como meio de instrução em duas instituições públicas de ensino superior sob a perspectiva de língua franca: política em prática” (Gimenez et al., 2019) apresenta indicações de desafios a serem enfrentados localmente, na universidade onde realizamos o presente estudo; tais desafios podem ser empecilhos para a maior difusão de ações em EMI naquela universidade.

³ Relatório que nos foi gentilmente enviado via *e-mail* por uma das pesquisadoras envolvidas no projeto, em retorno à nossa participação na pesquisa, enquanto parte da equipe pedagógica do PFI.

O primeiro desafio apontado no relatório é de cunho linguístico: os professores não reconhecem seu nível de proficiência em LI como bom o suficiente para ministrar suas aulas nesse idioma. O segundo desafio é institucional. Os participantes da pesquisa sentem-se frustrados, pois, em seu ver, as instituições em geral não dão apoio ao EMI.

Como podemos perceber os dois desafios descritos no relatório coincidem com desafios (linguístico e estrutural, respectivamente) apresentados por Martinez (2016). A partir desses dados iniciais, podemos pressupor que os cursos de EMI ofertados pelo PFI podem auxiliar na superação do desafio linguístico, identificado no relatório. Nesse sentido, o curso de extensão em EMI oferecido pelo PFI focalizado nesta pesquisa pode ser entendido como um auxiliar na superação do desafio linguístico dentro da universidade. Assim, apresentamos, na próxima sessão, os dados referentes às percepções dos docentes que participaram daquele curso.

Apresentação e análise de dados

Antes de iniciarmos a apresentação da análise, é importante informar que na fase de inscrição para o curso de EMI, obtivemos um total de 31 docentes inscritos. Na fase da sua realização, somente cinco docentes efetivamente participaram da primeira parte do curso (oito das 16h da carga horária total do curso). Quatro desses participantes retornaram para a segunda e última parte do curso. Após seu término, enviamos um questionário para termos acesso à reação e à avaliação dos docentes quanto ao curso. Os quatro retornaram o questionário respondido. Para traçarmos um paralelo entre o questionário inicial e final, optamos por apresentar nesse artigo somente os dados analisados desses quatro participantes, assim identificados: D2, D6, D8 e D16⁴.

O primeiro questionário foi respondido pelos docentes no ato da inscrição do curso (via *Google Forms*). Por meio desse questionário, buscamos obter as seguintes informações: identificação pessoal, (nome, RG, CPF, endereço, endereço eletrônico); o perfil geral dos docentes (departamento da universidade em que estão lotados, tempo em que atuam nos cursos de graduação e/ou pós-graduação); questões pertinentes ao uso da LI (nível de proficiência, onde aprenderam a língua, frequência com que a utilizam); e, por fim, as expectativas que os docentes tinham com relação ao curso.

Os docentes participantes do curso estão lotados nos seguintes departamentos: Administração (D2), Educação Física (D6), Agronomia (D8), e Bioquímica (D16). Dois deles (D2 e D6) atuam na graduação há cerca de 20 anos e um (D16) há 32 anos; um dos professores não forneceu essa informação. Com relação ao tempo de atuação na pós-graduação, os dados fornecidos pelos participantes foram: um deles (D16) atua em cursos de mestrado e doutorado há 16 anos; um, há 15 anos (D2); e outro, há 10 anos (D6). Um dos docentes não atua em cursos de pós-graduação (D8).

⁴ Por questões éticas, os docentes participantes da pesquisa são identificados por D1, D2, e assim, sucessivamente. Os números dizem respeito à ordem de inscrição dos docentes no curso, e, portanto, à ordem em que suas respostas figuraram no questionário inicial.

No que tange aos aspectos linguísticos, eles identificaram-se da seguinte forma: D8 considera-se pré-intermediário; D2, como intermediário; D8 e D16 afirmam ter nível avançado. Todos os participantes afirmaram terem aprendido LI em aulas regulares, em escolas de idiomas e/ou com professores particulares. Dois deles (D8 e D16) informaram que, além das aulas, tiveram a experiência de morar fora do país, o que auxiliou na aprendizagem de LI. Um participante (D16) indicou que utiliza a LI em suas aulas frequentemente; dois deles (D2 e D8), ocasionalmente, sendo que um participante (D6) informou que raramente utiliza o idioma em suas aulas.

Enquanto ministrantes do curso, podemos afirmar que o fato de os participantes apresentarem variados níveis de conhecimento em LI (um pré-intermediário, um intermediário e dois avançados) tornou as aulas ainda mais proveitosas, uma vez que houve a possibilidade de explorar os diferentes níveis para exemplificar a eficácia das metodologias de EMI em sala de aula. A nosso ver, a presença com docentes de diferentes campos de atuação também propiciou um impacto positivo no curso, já que permitiu aos docentes as percepções de que: (a) é possível produzir variados tipos de conhecimento em sala de aula por meio da LI; (b) é de extrema importância saber utilizar a LI como meio de instrução, já que o idioma é uma língua franca mundial, na qual normalmente, são publicadas as atualizações de todas as áreas do conhecimento científico.

No que se referem às expectativas iniciais dos docentes participantes do curso, elas se dividem em aprimorar o conhecimento da LI, aprender a lecionar em LI e ter acesso a essas estratégias de ensino. Essas categorias vão ao encontro da percepção que eles têm do que seja EMI. Dessa forma, é de extrema importância que a comunidade acadêmica tenha conhecimento dos princípios do EMI e que tenham consciência de que para ministrar uma aula ou parte dela em inglês não há necessidade de ser fluente no idioma.

A primeira categoria que surge diz respeito a aprender a usar LI para ensinar. Percebemos que D6 e D16 sentem necessidade em dominar o idioma para lecionarem aulas, cursos, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Para isso, eles esperam conhecer e aprender estratégias para que possam atingir tal objetivo. Por meio dessa expectativa, podemos apreender que a visão dos docentes quanto ao curso dialoga com os princípios do EMI.

Conhecer estratégias para contornar dificuldades de se utilizar a língua inglesa de um modo mais corrente em minhas atividades docentes (D6).

Aprender a ensinar em inglês (D16).

Outra categoria emergente dos dados diz respeito ao aprimoramento no uso da LI, sem especificar em qual contexto e/ou situação de uso e também se seria para uso pessoal e/ou profissional. Nesse sentido, percebemos que, embora os docentes tenham conhecimento da língua, ainda buscam maneiras de aperfeiçoarem esse conhecimento.

Aprimorar o uso da língua inglesa (D2).

Expectativa de melhorar os conhecimentos (D8).

Com base no exposto, passamos para a análise dos dados gerados após a realização do curso. O segundo questionário teve por objetivo obter algum tipo de retorno e avaliações dos participantes a respeito do curso ministrado. Além disso, nosso intuito também foi, a partir dos resultados evidenciados e das expectativas iniciais e finais dos docentes, (re)pensar e avaliar o conteúdo programático do curso, as estratégias de ensino adotadas, além de rever seus objetivos para atender as necessidades do público-alvo. Abaixo reproduzimos as perguntas que compuseram o questionário.

- 1) Como você avalia o curso de EMI realizado por você em termos de conhecimento linguístico da língua inglesa e conhecimento teórico-prático-metodológico na perspectiva do EMI?
- 2) Com base no curso realizado, como você avalia a inserção da língua inglesa em suas disciplinas de graduação e/ou pós-graduação?
- 3) Como você avalia o curso de modo geral?
- 4) Quais suas expectativas finais com relação ao curso? Qual a relação com as iniciais?
- 5) Qual a contribuição, se alguma, do curso para sua prática docente?
- 6) Você indicaria o curso para outros profissionais? Justifique.

No que se refere à primeira pergunta – “Como você avalia o curso de EMI realizado por você em termos de conhecimento linguístico da língua inglesa e conhecimento teórico-prático-metodológico na perspectiva do EMI?” –, evidenciamos que D8 e D16 avaliam o curso por meio de apreciação, considerando-o muito bom.

Estar em contato com a língua inglesa sempre é bom para não esquecer, treinar e aprender mais. Nestes quesitos o curso foi muito bom (D16).

Minha avaliação é altamente positiva (D8).

Além de apreciar o curso, D16 ressalta sua aprendizagem sobre as metodologias de ensino do EMI. Como desdobramento dessa vivência, a professora afirma que irá utilizar essa metodologia em suas aulas.

D6 traz uma reflexão do curso ao considerar a relação “forma” x “conteúdo” da língua, considerando eixos centrais no EMI. Para ele, o curso, ao enfatizar essa relação, atendeu suas expectativas iniciais. Além disso, D6 vê a necessidade de um planejamento específico das aulas para utilizar o EMI em sua prática docente.

Avalio como uma excelente oportunidade de refletirmos sobre a relação entre "forma" e "conteúdo", [...]. Se essa tensão existe em contextos rotineiros no ensino em geral, avalio que ela se torna central no contexto EMI, levando a necessidade de um planejamento diferenciado, que se ocupe de "detalhes" comumente desconsiderados em nossas aulas ministradas em português. Nesse sentido, concluo que o curso centrou-se nessa tensão, atendendo, plenamente, minha expectativa de ser um espaço em que ela fosse diretamente e intensamente abordada (D6).

O docente D2 reconhece que seu objetivo não era aprimorar a LI e reconhece que o curso pode propiciar tal conhecimento. Ele avalia o curso como positivo ao apontar suas contribuições no que tange os aspectos teórico-prático-metodológicos do EMI.

Embora não tivesse o objetivo de aprofundar conhecimentos na língua inglesa o curso propiciou essa condição, bem como apresentou importantes contribuições para aprimoramento dos aspectos teórico-práticos e metodológicos para que a inserção da língua inglesa possa ocorrer de forma efetiva nos programas de pós-graduação (D2).

Na segunda pergunta – “Com base no curso realizado, como você avalia a inserção da língua inglesa em suas disciplinas de graduação e/ou pós-graduação?” –, evidenciamos que D6 apresenta a crença de que é possível a viabilidade de se fazer EMI em seus cursos e aulas, expressando seu desejo em concretizar essa experiência, mas, ao mesmo tempo, reconhece algumas dificuldades, a saber: necessidade de planejamento das aulas, divulgação dos cursos e a criação de uma nova “cultura escolar” no que tange ao uso de uma LE.

Um dos focos iniciais do curso é a necessidade de acreditarmos e viabilizarmos na possibilidade das aulas serem ministradas em inglês. Tenho intenção e vontade de concretizar isso em alguns de meus cursos, mas, para isso, ainda tenho dificuldades em abordar as dificuldades que a vasta maioria dos alunos possam ter nesse contexto pedagógico. Algo, evidentemente, a ser encarado na preparação do curso, em sua divulgação e na formação de uma outra “cultura escolar” relativa a nossa relação com as línguas estrangeiras (D6).

Tanto D8 quanto D2 reconhecem a possibilidade de aplicabilidade da proposta do EMI em suas práticas pedagógicas em função do acesso e conhecimento das estratégias e metodologia de ensino do referido curso.

O curso se insere em diversas situações, como na dinâmica de uso de materiais na língua inglesa e no uso de estratégias de ensino (D8).

As ferramentas e metodologias discutidas e praticadas no curso capacitam e estimulam os participantes a inserir de forma produtiva a língua inglesa nesses níveis de ensino (D2).

Na avaliação de D16, o curso a encorajou a ministrar uma disciplina na pós-graduação e também possibilitou a perceber sua capacidade para tal. Ela também ressalta seu desejo de ter mais conhecimento a respeito de práticas de EMI.

Vou ministrar uma disciplina de pós-graduação em língua inglesa no próximo semestre graças a este curso. O curso foi importante não somente para eu ter coragem de fazer isso, mas também para mostrar aos dirigentes que tenho capacidade e treinamento para fazê-lo. Principalmente treinamento. Gostaria de ter ainda mais treinamento (D16).

Com relação à terceira pergunta – “Como você avalia o curso de modo geral?” –, os docentes reconhecem a importância do apoio e troca de experiências entre os participantes do curso, corroborando para ampliarem seus conhecimentos sobre EMI e compartilharem suas dúvidas, além de

consideraram a carga horária do curso bastante proveitosa, bem como as estratégias e metodologia adotadas pelas ministrantes.

Avalio como positivas a distribuição dos assuntos abordados, das atividades realizadas e a forma como vocês conduziram todo o processo. Como dito acima, penso que a questão principal foi amplamente discutida, os colegas foram generosos na socialização de suas experiências, fazendo-me avaliar os dois dias de trabalho como bastante proveitosos tanto para o aprofundamento sobre o EMI quanto para as questões didático-pedagógicas mais amplas do ensino superior em nível de graduação e pós-graduação (D6).

Gostei muito do curso. Do dia e horário que me permitiram frequentá-lo. Da dinâmica. Da carga horária. Dos professores bem treinados em ministrar o curso. De conhecer outros profissionais com as mesmas dúvidas (D16).

No que tange às expectativas iniciais e finais do curso, foco da quarta pergunta – “Quais suas expectativas finais com relação ao curso? Qual a relação com as iniciais?” –, observamos que D6 ressalta a ênfase dada no curso às discussões sobre metodologias ativas, afirmando ter entendido que seriam sinônimos de EMI. Na sua visão, isso poderia ser discutido de forma mais sistemática, visto que o foco das metodologias ativas recai no aluno e, no EMI, a relativização do discurso docente ganha ênfase. Com base em sua expectativa inicial, a qual era usar a LI para ensino e conhecer estratégias para usar a LI em atividades docentes, podemos inferir que suas expectativas foram alcançadas. Para D2, sua expectativa era de que o curso demandaria muito uso da LI e discussão sobre metodologias, mesmo almejando aprimorar a LI. Na prática, ele afirma que a metodologia utilizada pelas ministrantes do curso foi prazerosa, estimulante e produtiva, favorecendo um ambiente de aprendizagem bastante propício ao vislumbrar o uso dessa perspectiva em práticas docentes na universidade. Embora a expectativa inicial de D16 fosse aprender a usar a LI para ensino, ela afirma que considerava encontrar um curso geral de LI e reconhece que não tinha conhecimento a respeito do EMI. Com o término do curso, ela avalia ter obtido conhecimento sobre a proposta ao reconhecer ser diferente do que as pessoas sabem. D8 considera que suas expectativas foram atendidas.

A expectativa era de um curso que demandaria muitos esforços em termos de uso da língua e estudos metodológicos, mas a metodologia e capacidade das ministrantes tornou essa atividade prazerosa, estimulante e produtiva, gerando inserção de todos os participantes em um ambiente de aprendizado positivo. Esse ambiente e os resultados práticos indicam que a adoção da língua inglesa no cotidiano das atividades docentes na universidade poderão ser efetivamente implementadas, desde que esse tipo de capacitação seja continuado (D2).

Eu não sabia que cresceria tanto no contexto de EMI. Achei que era mais um curso de inglês. Entrei sem saber direito o que era e saí com uma visão clara do que se trata o EMI. Achei que bastasse saber inglês para ministrar uma disciplina de pós-graduação, mas no contexto do EMI e de ELF é diferente. Poucos sabem disso (D16).

Com relação à questão cinco – “Qual a contribuição, se alguma, do curso para sua prática docente?” –, D6 considera importante (re)pensar sobre a forma que os docentes planejam suas aulas

ao priorizar a metodologia adotada e não focar somente no conteúdo a ser ministrado, de maneira que seja possível maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem:

uma das maiores contribuições da iniciativa de vocês aos professores do ensino superior é chamar a atenção para a necessidade de planejar suas aulas não apenas na definição do "conteúdo" a ser estudado, mas na "forma" de apresentá-lo de um modo que engaje também os alunos na responsabilidade de seu próprio aprendizado. Apesar dessas serem ideias educacionais sobejamente conhecidas no campo das teorias pedagógicas, no dia a dia, a tentação do "lecturing" nos espreita. Entre outras coisas, o curso chamou nossa atenção para o manuseio mais preciso dessas dimensões na relação entre professor, conhecimento, linguagem e alunos (D6).

Para D8, a contribuição do curso recai na metodologia adotada para se ensinar em LI, independentemente da proficiência linguística dos docentes e discentes. D2, por sua vez, reconhece o aprendizado de LI adquirido durante o curso e enfatiza a importância do conhecimento da metodologia do EMI ao visar melhorias nas futuras práticas pedagógicas dos participantes. D16 afirma que utilizará as dinâmicas tanto em suas aulas ministradas em português quanto em inglês.

Além do aprendizado associado ao uso da língua inglesa, a metodologia é de extrema importância para o aperfeiçoamento da prática docente, em todos os níveis e seja qual for a língua utilizada. O aprimoramento metodológico propiciado pelas ministrantes deve gerar excelentes frutos na melhora qualitativa dos participantes, em termos particulares, para o uso da língua inglesa e, de forma geral, nas práticas docentes (D2).

Na última pergunta – "Você indicaria o curso para outros profissionais? Justifique." –, a indicação dos docentes a seus colegas de trabalho é unânime ao apontarem as seguintes justificativas: 1) Contato com a LI, a qual extrapola o conhecimento linguístico exigido na escrita de textos acadêmicos e científicos, e passa a ser intelectual, cultural; 2) Acesso às metodologias de ensino de conteúdos em LI por meio do EMI; 3) Possibilidade de formação docente continuada; 4) Internacionalização da universidade; 5) Aprimoramento da prática docente visando maior êxito na aprendizagem dos alunos; 6) Crescimento social; 7) Obrigatoriedade das atividades docentes.

Esse curso deveria ser parte das atividades obrigatórias de qualquer docente ou outro profissional, principalmente se atuar em uma instituição de ensino superior. Os aspectos metodológicos e práticos de uso da língua inglesa, além de preparar o docente para a necessária internacionalização da instituição, permite que esse aprimore suas ferramentas metodológicas e obtenha maior êxito na formação de alunos e estímulo ao seu desempenho. Parabéns às professoras ministrantes e demais participantes por essa importante contribuição à formação e geração de conhecimento. Essa é, sem dúvidas, uma importante ação promotora de crescimento social (D2).

Com base na análise apresentada, podemos concluir que a oferta de cursos de EMI no contexto das universidades ainda é um grande desafio a ser superado devido à pouca adesão dos docentes. Em contrapartida, o reconhecimento por parte dos participantes das diversas contribuições que o curso promove, não somente ao desenvolvimento e aprimoramento da competência linguística, mas também ao acesso à metodologia e possibilidade de aplicabilidade da proposta em aulas da graduação e pós-graduação, contribui significativamente para a formação docente continuada e oportuniza que essas

práticas possam ser replicadas e adotadas, incentivando cada vez mais os docentes a se inserirem nessa proposta, alavancando as IES no cenário internacional e desmitificando a concepção de que é preciso ser fluente para ministrar aulas em LI. Outro ganho diz respeito ao reconhecimento do docente de que ele não é o detentor do conhecimento; o processo de ensino e aprendizagem passa a ser dialógico e não somente focada na figura do professor.

Por meio da análise, pudemos evidenciar, ao menos na percepção dos docentes participantes do curso, que desafios linguísticos podem ser superados por meio de mais oportunidades do que D16 chama de “treinamento” em EMI. Aparentemente, cursos e outras ações que auxiliem os professores no preparo e na execução de suas aulas em LI são essenciais para que o EMI possa se solidificar na instituição.

Parece-nos claro, ainda, nas respostas dos docentes, que a superação dos desafios relacionados a pouca proficiência docente e à heterogeneidade de proficiência em LI dos discentes advém do que D2 definiu como “inserção da LI por meio de aspectos metodológicos”. Tal posicionamento, em consonância com Martinez (2016), permite-nos inferir que, num contexto de EMI, a instrumentalização didático-pedagógica tem um papel tão ou mais relevante do que uma alta proficiência em LI.

Destacamos também as variadas menções dos docentes relativas ao bom desempenho das professoras que ministraram o curso. Tal fato nos leva a acreditar que a estratégia de replicação do curso previamente ministrado a participantes do PFI na UFPR foi bem-sucedida no desenvolvimento do curso de extensão empreendido.

A pesquisa também nos permitiu gerar dados quantitativos que nos levam a refletir acerca de questões que, a nosso ver, podem se originar de aspectos estruturais ou culturais. Trata-se da discrepância entre o número de docentes inscritos para o curso de extensão, trinta e um, e o número de docentes que efetivamente concluíram o curso, quatro. Verdu (2017) reporta fato semelhante, com relação ao baixo número de participantes concluintes de um outro curso voltado ao EMI (para docentes e acadêmicos) na mesma universidade na qual realizamos nosso estudo.

Acreditamos que, em termos de questões estruturais, a falta de incentivos (inclusive financeiros) aos docentes que realizam cursos para a oferta de disciplinas em EMI e/ou efetivem tal oferta figura como um dos motivos pelos quais os professores desistem de participar dos cursos. Com relação às questões culturais, também percebemos, (ainda que empiricamente), que, na universidade em questão, há ainda pouco engajamento de professores (e alunos) em permanecer em compromisso com os cursos ofertados pelo PFI até que eles sejam concluídos. Para Verdu (2017), porém, trata-se de um problema linguístico, pois a autora entende que professores e alunos não têm interesse em receber instrução em LI por terem dificuldades com o idioma.

Apesar do baixo número de docentes concluintes desse curso, podemos afirmar, a partir da análise dos dados, que o PFI pode ser um importante auxiliar das IES paranaenses, não apenas na superação de desafios linguísticos, que seria, em princípio, o papel do PFI. A presença do programa na

IES e a oportunidade que seus participantes tiveram e têm de debruçar-se acerca das especificidades do EMI por meio de formações específicas fazem com que o programa se destaque também na superação de desafios de outra natureza, a saber: (a) culturais, com maior atenção a metodologias e linguagens que reduzam o estranhamento que as aulas em LI possam causar; melhoras no relacionamento aluno-professor; (b) estruturais, no estímulo aos docentes na organização de currículos em EMI, na oportunidade de os docentes socializarem suas práticas em EMI, diminuindo o isolamento entre elas; (c) identitários, oferecendo aos professores apoio linguístico e pedagógico para que sua subjetividade docente não seja suprimida no contexto do EMI.

Considerações finais

No ano de 2019, o PFI ofertou cursos de EMI à comunidade docente de todas as universidades onde o programa se faz presente. Assim, consideramos o momento bastante oportuno para a realização de pesquisas como essa, que levem em conta aspectos relacionados à concretização de políticas linguísticas que visam a internacionalização das IES paranaenses.

Por meio desse trabalho, pudemos evidenciar que abordar noções de EMI em cursos ofertados pelo PFI pode contribuir para que as IES contempladas com o programa se tornem mais propícias à internacionalização, fazendo-as ter mais chances de crescer em visibilidade e tornando-as aptas a viabilizar projetos para alunos e docentes aprimorarem suas habilidades linguísticas em LI e, no caso específico dos professores, suas práticas docentes. Cursos como o que abordamos nesse trabalho, portanto, podem ter contribuição central nessa conjuntura, possibilitando, conforme pudemos notar em nossa análise, a possibilidade de se desenvolver habilidades linguísticas, sociais e pedagógicas, não apenas nas aulas ministradas em LI, mas também na prática docente como um todo.

Pesquisas futuras, assim, poderiam ter em vista a compreensão dos motivos pelos quais os docentes na universidade em tela ainda não conseguem se comprometer com ações que viabilizem o estabelecimento e/ou melhoramentos em atividades de ensino e aprendizagem envolvendo o EMI. A partir do mapeamento dessas razões, o PFI e outros programas de políticas linguísticas poderiam desenvolver, na universidade, estratégias para que ações como o curso que aqui abordamos pudessem ter uma ampla participação docente, gerando mais impactos positivos no processo de internacionalização da instituição.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, UNIVILLE, 2005, p. 11-38.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, UNIVILLE, 2005, p. 67-101.

ALLAN, Jo; CLARKE, Karen; JOPPLING, Michael. Effective teaching in higher education: perceptions of first year undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 21, n. 3, p. 362-372, 2009.

BENTO, Jorge Olímpio. Em defesa da língua portuguesa: como é que se chegou ao abandono e à desconsideração da língua portuguesa na Universidade? *Ensino Superior Unicamp*. 18 ago. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2VRGoIM>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DEARDEN, Julie. *English as a medium of instruction: a growing global phenomenon*. Londres: British Council, 2014.

EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões; GIMENEZ, Telma. English as a lingua franca in an online teacher education program offered by a State University in Brazil. In: MATSUDA, Ana (Ed.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2017, p. 126-133.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GIMENEZ, Telma et al. English as a medium of instruction in two state-funded Brazilian higher education institutions from an English as a lingua franca perspective: policy in practice. Londres: British Council, 2019.

GIMENEZ, Telma et al. *Guide to English as a medium of instruction in Brazilian higher education institutions 2018-2019*. Londres: British Council/FAUBAI, 2018.

LEFFA, Vilson. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória: Kaygange, 2006, p. 10-25.

MARTINEZ, Ron. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, Kyria Rebeca (Org.). *English in Brazil: views policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016, p. 191-228.

ROSE, Heath. A Global Approach to English Language Teaching: Integrating an International Perspective Into a Teaching Methods Course. In: MATSUDA, Ana (Ed.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2017, p. 119-125.

SCHLATTER, Margareth; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, João Carlos Lima e. Uso de gamificação como instrumento de avaliação da aprendizagem. *Refaz*, v. 1, n. 2, p. 19-31, 2015.

VERDU, Fabiane Cortez. EMI (English as a Medium of Instruction) como estratégia de internacionalização em casa: um estudo de caso num programa de pós-graduação em administração. In: encontro da associação dos programas de pós-graduação em administração. *Anais...* Maringá: ANPAD, 2017.