

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (DOUTORADO)

ANA IGRAÍNE DE GÓIS BARRETO

REPRESENTAÇÕES DOCENTES EM CURSOS DE FORMAÇÃO SOBRE O
INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI) NA UEM

MARINGÁ – PR

2026

ANA IGRAÍNE DE GÓIS BARRETO

REPRESENTAÇÕES DOCENTES EM CURSOS DE FORMAÇÃO SOBRE O
INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI) NA UEM

Tese apresentada à Universidade Estadual
de Maringá, do programa de Pós-graduação
em Letras, como requisito parcial para a
obtenção do título de doutora em Letras.

Orientadora: Luciana Cabrini Simões Calvo
Co-Orientadora: Josimayre Novelli

Maringá – PR

2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B273r

Barreto, Ana Igraine de Gois

Representações docentes em cursos de formação sobre o inglês como meio de instrução (EMI) na UEM / Ana Igraine de Gois Barreto. -- Maringá, PR, 2026.
229 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo.

Coorientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Língua inglesa - Ensino. 2. Ensino superior - Internacionalização. 3. Formação de professores - Inglês. I. Calvo, Luciana Cabrini Simões, orient. II. Novelli, Josimayre, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

CDD 23.ed. 428.24

Rosana de Souza Costa de Oliveira - 9/1366

“Meu amor, você pode partir, não esqueça o seu violão.
Vá rever os seus rios, seus montes, cascatas.
Vá sonhar em novas serenatas e abraçar seus amigos leais.
Vá embora, pois me resta o consolo e alegria
De saber que depois da boemia
É de mim que você gosta mais”.

Nelson Gonçalves

Ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à minha fé por terem iluminado meus caminhos quando a sombra parecia grande demais.

À minha mãe (meu pé de laranja lima) e ao meu pai (meu boêmio), exemplos de vida e de luta, que nunca mediram esforços para me proporcionar a melhor educação possível. Espero ter podido orgulhá-los mais uma vez e mantido a promessa que fiz ao meu pai em seu último leito.

Ao meu marido, Marco Antonio Kuchla Braga, meu porto-seguro, aquele que rema comigo e por mim quando o barco parece estar afundando. Sem ele, a tese teria sido apenas um resumo. Obrigada, meu amor, pela sua calma e seu companheirismo em todos os meus momentos de loucura (que, como você bem sabe, não são poucos). “Se eu tivesse que escolher entre sair com qualquer pessoa no mundo inteiro ou ficar em casa com você, comendo pizza e assistindo a um programa de TV ruim, eu escolheria você todas as vezes”.

À música, ao rock, por ser minha companheira de escrita, leitura e processo criativo há três décadas. Sem a distorção da guitarra, a agressividade da bateria e o peso do baixo, meu caos interno não teria para onde ir. A todos os artistas que eu admiro, obrigada pela companhia e pelo auxílio.

À minha orientadora, Luciana Cabrini Simões Calvo, que, com sua calma e exigência, conseguiu sempre manter o morde-e-assopra que eu preciso para funcionar. Sua paciência e minha eterna admiração por você foram essenciais para que eu finalizasse esse trabalho. Obrigada por não ter desistido nem quando eu quis.

À minha co-orientadora, Josimayre Novelli, que, com seu sol tão dual quanto o meu, sempre foi capaz de compreender minhas batalhas internas e fazer delas motivo para riso e superação.

Ao meu irmão, Guilherme Mendes Pusch, que me xingava brutalmente a cada vez que eu mencionava desistir. Seu amor agressivo sempre será meu combustível para evoluir. Obrigada por esses 21 anos de amizade e por ter vencido suas barreiras ao arriscar aquele “oi, eu sou o Guilherme da sua sala”.

Ao meu amigo, meu “ruyvo”, Rafael dos Reis Biazin, aquele que me mostra há 21 anos que estar perto não é físico. Cada passo da nossa trajetória acadêmica foi feito, inconsciente e sincronizadamente, em parceria. Você é meu exemplo de força e sua luta (cada uma delas!) me ajuda a querer vencer também.

À minha irmã de alma, Aline Brancalhão. É uma honra ter crescido pessoal e profissionalmente com você. Sua determinação me é exemplo. Obrigada pelo aceite em fazer parte da minha banca, por todas as orações que você dedicou a mim, e por ser a mãe perfeita que você é para o Migs, o Math e o Nickinho.

RESUMO

Este trabalho investiga as representações de participantes em cursos de formação em Inglês como Meio de Instrução (EMI) oferecidos pelo programa Paraná Fala Idiomas (PFI) na Universidade Estadual de Maringá (UEM) entre 2019 e 2021. O objetivo geral foi investigar as representações sobre o EMI de egressos desses cursos e seu papel nas decisões de ministrar (ou não) aulas em inglês. Os objetivos específicos foram: a) investigar o papel dos cursos de EMI na prática pedagógica dos participantes; b) analisar as motivações dos participantes quanto a essa decisão; c) compreender sua visão sobre o EMI no cenário de internacionalização do ensino superior. A investigação fundamenta-se nas discussões de Macaro *et al.* (2018) e Dafouz e Smit (2020) sobre a complexidade da implementação do EMI, e nas críticas de Dearden (2014) sobre o impacto pedagógico e linguístico dessa modalidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de estudo de caso, ancorada na ontologia relativista e na epistemologia interpretativista. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semi-estruturadas com 21 participantes (17 docentes e quatro alunos de pós-graduação) e analisados por categorias identificadas de modo indutivo-dedutivo. A tese central é que as representações sobre o EMI construídas por docentes e pós-graduandos da UEM são multidimensionais e refletem tensões entre aspirações de internacionalização e realidades de desigualdade linguística, dialogando com as perspectivas de Knight (2008) e De Wit (2015) sobre os processos globais de ensino superior. A análise é também iluminada por estudos sobre crenças e identidades docentes em contextos de mudança linguística (Block, 2007; Lasagabaster, 2022; Airey, 2024), e pelas reflexões de Jordão *et al.* (2020) e Archanjo e Barbosa (2019) sobre os riscos de uma internacionalização acrítica que reproduz hierarquias coloniais na produção do conhecimento. Os resultados revelam que, embora os participantes reconheçam o EMI como uma ferramenta valiosa para a internacionalização e o desenvolvimento profissional, eles enfrentam tensões complexas entre necessidades instrumentais e a prática do ensino em inglês. Ainda, os dados demonstram que há uma transformação significativa em suas crenças: de ideologias centradas no falante nativo para abordagens mais flexíveis, comunicativas e informadas pelo inglês como língua franca. Persistem, contudo, desafios como insegurança linguística, burocracia institucional, apoio insuficiente, heterogeneidade de proficiência dos alunos e a dupla carga cognitiva de processar conteúdo e linguagem simultaneamente. Como contribuições, o estudo elucida como a agência individual se cruza com as políticas institucionais, como as práticas de translinguagem podem apoiar uma pedagogia inclusiva e como formações em EMI podem catalisar uma reflexão pedagógica mais ampla. Em consonância com Gimenez *et al.* (2018; 2021) e Gimenez e Marson (2022), destaca-se a necessidade de políticas linguísticas abrangentes no ensino superior que enfrentem desigualdades sistêmicas, promovam desenvolvimento docente adequados e equilibrem os imperativos da internacionalização com abordagens multilíngues que valorizem os diversos recursos linguísticos e epistemológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês como meio de instrução (EMI); Internacionalização do ensino superior; Formação de professores; Representações.

ABSTRACT

This work investigates the representations of participants in English as a Medium of Instruction (EMI) courses offered by the Paraná Fala Idiomas (PFI) program at the State University of Maringá (UEM) between 2019 and 2021. The general objective was to investigate the representations of EMI held by graduates of these courses and its role in decisions to teach (or not teach) classes in English. The specific objectives were: a) to investigate the role of EMI courses in the participants' pedagogical practice; b) to analyze the participants' motivations regarding this decision; and c) to understand their view of EMI in the context of higher education internationalization. The investigation is based on the discussions by Macaro *et al.* (2018) and Dafouz and Smit (2020) on the complexity of implementing EMI, and on Dearden's (2014) criticism on the pedagogical and linguistic impact of this modality. This is a qualitative, case study research, anchored in relativist ontology and interpretivist epistemology. Data were generated through semi-structured interviews with 21 participants (17 faculty members and four graduate students) and analyzed using categories identified inductively-deductively. The central thesis is that the representations about EMI constructed by faculty and graduate students at UEM are multidimensional and reflect tensions between aspirations for internationalization and realities of linguistic inequality, dialoguing with the perspectives of Knight (2008) and De Wit (2015) on global higher education processes. The analysis is also illuminated by studies on teachers' beliefs and identities in contexts of linguistic change (Block, 2007; Lasagabaster, 2022; Airey, 2024), and by the reflections of Jordão *et al.* (2020) and Archanjo and Barbosa (2019) on the risks of an uncritical internationalization that reproduces colonial hierarchies in knowledge production. Findings reveal that, although participants recognize EMI as a valuable tool for internationalization and professional development, they face complex tensions between instrumental needs and the practice of teaching in English. Furthermore, the data demonstrate a significant transformation in their beliefs; from ideologies centered on the native speaker to more flexible, communicative approaches informed by English as a lingua franca. However, challenges persist, such as linguistic insecurity, institutional bureaucracy, insufficient support, heterogeneity in student proficiency, and the dual cognitive load of processing content and language simultaneously. As contributions, the study elucidates how individual agency intersects with institutional policies, how translanguaging practices can support inclusive pedagogy, and how EMI training can catalyze broader pedagogical reflection that goes beyond language-specific concerns. In line with Gimenez *et al.* (2018; 2021) and Gimenez and Marson (2022), we emphasize the need for comprehensive language policy planning in higher education, addressing systemic inequalities, promoting adequate faculty development, and balancing the imperatives of internationalization with multilingual approaches that value diverse linguistic and epistemological resources.

KEYWORDS: English as a Medium of Instruction; Higher Education Internationalization; Teacher Education; Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1. Mapa mental: Interesse e Motivações Iniciais para o Curso de EMI.....	68
Imagem 2. Mapa mental: Desafios e Dificuldades enfrentadas no Curso de Formação em EMI.....	87
Imagem 3. Mapa mental: Impactos do Curso de Formação em EMI e sua avaliação.....	99
Imagem 4. Mapa mental: Sugestões de Aprimoramento do Programa de EMI.....	121
Imagem 5. Mapa mental: Motivações, Práticas e Avaliação do EMI em Ação.....	133
Imagem 6. Catalisador/demanda por internacionalização.....	162
Imagem 7. Mapa mental: Barreiras e desafios para a implementação do EMI.....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos selecionados em plataformas de busca.....	21
Quadro 2. Distribuição de participantes por área de conhecimento.....	55
Quadro 3. Quadro-síntese das categorias de análise.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AcLits – Letramentos Acadêmicos

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

COIL – *Collaborative Online International Learning*

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DLM – Departamento de Letras Modernas

EMI – *English as a Medium of Instruction* / Ensino por Meio do Inglês

EaD – Educação a Distância

ECI – Escritório de Cooperação Internacional

EMEMUS – *English-Medium Education in Multilingual University Settings* / Inglês como Meio de Educação em Contextos Universitários Multilíngues

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ERIC – Education Resources Information Center

IeC – Internacionalização em Casa

IES – Instituição (ou Instituições) de Ensino Superior

IEJ – Instituto de Estudos Japoneses

IELTS – *International English Language Testing System*

ILF – Inglês como Língua Franca / *English as a Lingua Franca*

ILG – Instituto de Línguas

ISF – Idiomas sem Fronteiras

L1 – Língua-mãe / Primeira língua

L2 – Língua adicional / Segunda língua

LA – Língua(s) Adicional(is)

LI – Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

PLC – *Professional Learning Communities*

PLE – Programa de Pós-graduação em Letras

PLI – Projeto de Línguas

PFI – Programa o Paraná Fala Idiomas/Inglês

PPGQ – Programa de Pós-graduação em Química

PROINTE – Programa de Integração Estudantil

SETI – Secretaria Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

STT – *Student Talking Time*

TTT – *Teacher Talking Time*

TEPLE – Teste de Proficiência em Línguas Estrangeiras

TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*

TOEIC – *Test of English for International Communication*

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFSM – Universidade de Santa Maria

UGF – Unidade Gestora do Fundo Paraná

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1. TRAJETÓRIA TEÓRICA E CENÁRIO ATUAL.....	20
1.1 ESTADO DA ARTE.....	20
1.2 TRAJETÓRIA TEÓRICA.....	31
1.2.1 Expansão e conceitualização do EMI.....	32
1.2.2 EMI no contexto brasileiro.....	35
1.2.3 Representações de professores.....	38
1.2.4 Formação e desenvolvimento profissional de professores para o EMI.....	40
2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	48
2.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
2.1.1 A universidade.....	49
2.1.2 Histórico de cursos de formação para EMI na universidade.....	51
2.1.3 O curso de EMI do PFI.....	53
2.1.4 Disciplinas ministradas em inglês na UEM.....	54
2.1.5 Os participantes da pesquisa.....	54
2.1.6 Instrumentos para geração dos dados.....	56
2.1.7 Análise dos dados gerados.....	58
2.2 NATUREZA, ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	59
2.2.1 Questões éticas.....	62
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	64
3.1 INTERESSE E MOTIVAÇÕES INICIAIS PARA O CURSO DE EMI.....	67
3.1.1 EMI e o desenvolvimento da prática docente.....	69
3.1.1.1 Conhecimento sobre as temáticas “EMI” e “internacionalização”.....	70
3.1.1.2 Formação continuada e docência em LI.....	72
3.1.1.3 Área de pesquisa docente.....	76
3.1.2 Uso da LI como recurso de aprendizagem e comunicação.....	77
3.1.3 Internacionalização.....	80
3.1.3.1 Internacionalização da universidade e sua visibilidade.....	81
3.1.3.2 Expectativa de alunos internacionais.....	82
3.1.4 Fatores pessoais e logísticos.....	84
3.1.4.1 Modalidade e horário do curso.....	84
3.1.4.2 Indicação de colegas.....	85
3.1.4.3 Interesse pessoal e individual.....	85
3.2 DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS NO CURSO DE FORMAÇÃO EM EMI.....	86
3.2.1 Desafios e dificuldades de cunho linguístico.....	87

3.2.2 Desafios e dificuldades de cunho logístico.....	95
3.3 IMPACTOS DO CURSO DE FORMAÇÃO EM EMI E SUA AVALIAÇÃO.....	98
3.3.1 Ressignificação de crenças.....	100
3.3.2 Estímulo para planejamento e implementação do EMI.....	105
3.3.3 Desenvolvimento profissional, prática reflexiva e habilidades multifacetadas em EMI.....	108
3.3.4 Avaliação, metodologia e apoio afetivo.....	110
3.3.4.1 Avaliações positivas e desenvolvimento de competências.....	110
3.3.4.2 Metodologias colaborativas e suporte integrado.....	112
3.3.4.3 Dimensão afetiva e apoio institucional.....	115
3.3.4.4 Tensões, limitações e sugestões para continuidade.....	117
3.4 SUGESTÕES DE APRIMORAMENTO DO PROGRAMA DE EMI.....	120
3.4.1 Aspectos didático-metodológicos e aprofundamento pedagógico.....	121
3.4.2 Formato, carga horária e modalidades de oferta.....	126
3.4.3 Acompanhamento, continuidade e suporte institucional.....	128
3.5 MOTIVAÇÕES, PRÁTICAS E AVALIAÇÃO DO EMI EM AÇÃO.....	131
3.5.1 Motivações.....	133
3.5.1.1 EMI para acesso à ciência e ao mercado de trabalho.....	134
3.5.1.2 EMI para Internacionalização em Casa (leC) e engajamento virtual.....	137
3.5.1.3 EMI para mobilidade e outras ações de internacionalização.....	146
3.5.1.4 EMI e línguas adicionais.....	151
3.5.2 Práticas.....	155
3.5.3 Avaliação sobre a implementação do EMI.....	159
3.6 BARREIRAS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO EMI.....	163
3.6.1 Desafios de proficiência e identidade docente.....	166
3.6.2 Desafios de proficiência e engajamento discente.....	169
3.6.3 Barreiras burocráticas e estruturais (institucionais).....	172
3.6.4 Desafios logísticos e de oportunidade.....	176
3.6.5 Desafios de planejamento e carga de trabalho.....	179
3.6.6 Barreiras emocionais.....	182
3.7 PERCEPÇÕES DIVERSAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO EMI.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
Apêndice A: Roteiro de perguntas para a entrevista.....	224
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	226

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A internacionalização do ensino superior tem se consolidado como um fenômeno global que transcende a simples mobilidade acadêmica, configurando-se como um processo complexo que envolve dimensões pedagógicas, linguísticas, culturais e políticas (Knight, 2008; De Wit *et al.*, 2015). No contexto brasileiro, esse movimento intensificou-se nas últimas décadas, impulsionado por políticas governamentais como o programa Ciência sem Fronteiras e o Programa Institucional de Internacionalização da CAPES (CAPES-PrInt), que buscaram inserir as universidades brasileiras em redes globais de conhecimento e fortalecer sua visibilidade internacional (Finardi; Guimarães, 2020).

Nesse cenário, o ensino por meio do inglês ou o inglês como meio de instrução—conhecido pela sigla EMI (*English as a Medium of Instruction*)—emergiu como uma das estratégias mais visíveis e controversas adotadas por instituições de ensino superior em todo o mundo para internacionalizarem o currículo de programas de graduação e pós-graduação. Tal controvérsia decorre, em grande medida, das tensões entre os benefícios percebidos da internacionalização e as preocupações quanto ao impacto do EMI na qualidade pedagógica, no acesso equitativo ao conhecimento e na preservação das línguas locais (Dearden, 2014; Macaro *et al.*, 2018).

O EMI refere-se ao uso do inglês para ensinar disciplinas acadêmicas em contextos onde essa não é a primeira língua dos estudantes ou docentes (Dearden, 2014). Murata e Lino (2018), contudo, argumentam que essa definição é insuficiente para explicar contextos universitários cada vez mais internacionalizados, nos quais a LI funciona predominantemente como língua franca entre participantes de diferentes origens linguísticas e culturais. Por isso, os autores ampliam essa compreensão ao considerar o EMI como o ensino de conteúdos acadêmicos por meio do inglês em contextos multilíngues, frequentemente envolvendo professores e estudantes que compartilham uma língua local diferente do inglês, mas que utilizam essa língua como meio de comunicação e instrução no ambiente acadêmico.

Embora essas definições sejam fundamentais para compreender o fenômeno, assumo, nesta pesquisa, que o EMI não pode ser reduzido ao uso do inglês como

língua de instrução. Interessa-nos compreendê-lo como uma prática social situada, atravessada por relações institucionais, identidades docentes, políticas linguísticas e processos de internacionalização. Essa compreensão orienta toda a análise desenvolvida ao longo da tese

No Brasil, a implementação do EMI apresenta particularidades que refletem as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro, especialmente no que tange ao ensino de línguas adicionais (LA) na educação básica (Martinez, 2016; Finardi, 2017). Diferentemente de contextos europeus, onde o multilinguismo é frequentemente institucionalizado desde os níveis iniciais de escolarização (Björkman, 2013), a proficiência em inglês no Brasil permanece socioeconomicamente estratificada, com acesso limitado à formação linguística de qualidade para a maioria da população (Archanjo; Barbosa, 2019).

A Universidade Estadual de Maringá (UEM), lócus desta pesquisa, exemplifica essas dinâmicas. Desde 2017, a instituição tem desenvolvido iniciativas relacionadas ao EMI, culminando na oferta sistemática de cursos de formação docente por meio do Programa Paraná Fala Idiomas (PFI) a partir de 2019, destinados a docentes e pós-graduandos das universidades estaduais paranaenses.

É nesse contexto que surge a motivação pessoal para o desenvolvimento desta investigação. Sou docente de língua inglesa (LI) e já atuei em múltiplos contextos de ensino, inclusive no Departamento de Letras Modernas (DLM/UEM) e, de forma marcante, no Programa Paraná Fala Idiomas (PFI) entre 2018 e 2022, onde exerci as funções de docente e orientadora pedagógica. Esta última experiência foi realizada no âmbito de um programa educacional estruturado, com organização pedagógica formal e funções definidas. Atuei como orientadora pedagógica em regime de gestão compartilhada com outra orientadora, configuração diferente do modelo mais comum, que geralmente conta com apenas uma responsável pela função. O programa, portanto, na época em estudo, teve duas orientadoras pedagógicas, e ambas também participaram diretamente da formação, ministrando o curso.

Somam-se a esse percurso profissional, as práticas como tradutora e revisora de textos, atividades que refinaram minha percepção sobre as nuances da língua em uso, particularmente no que diz respeito às escolhas lexicais, à precisão semântica e à

adequação discursiva. Tal experiência dialoga diretamente com a pesquisa aqui realizada, na medida em que o ensino mediado pelo inglês em contextos acadêmicos demanda sensibilidade às dimensões linguísticas e discursivas envolvidas na construção e na circulação do conhecimento.

Nesse trajeto, enquanto professora, consolidei uma identidade pedagógica pautada no diálogo e na dinamicidade, sempre priorizando o uso de recursos visuais e o humor como ferramentas de engajamento, buscando ampliar a troca genuína com os alunos e incentivar a participação ativa. Foi essa mesma postura que busquei levar para a oferta dos cursos de EMI na UEM, entre 2019 e 2021.

Nesse ponto, a docente encontra a pesquisadora. A vivência direta com os participantes dos cursos de EMI me permitiu observar, de perto, as diversas representações construídas por eles, bem como suas motivações, ansiedades e resistências. Enquanto a professora estava imersa na prática e na interação, a pesquisadora sentiu-se instigada a compreender esses fenômenos de forma sistemática. Assim, este estudo nasce do desejo de investigar cientificamente os questionamentos que a prática docente, em sua complexidade e riqueza, despertou ao longo desses anos.

No âmbito institucional, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os impactos das iniciativas de formação em EMI desenvolvidas na UEM e de fornecer subsídios para o aprimoramento dessas iniciativas e para o planejamento de políticas linguísticas institucionais mais equitativas e contextualmente situadas. Isso porque, como alertam Finardi e Ortiz (2015), as iniciativas de internacionalização no Brasil, frequentemente, concentram-se predominantemente em parcerias com o norte global e beneficiam uma minoria que possui capital linguístico e cultural adequado, deixando estudantes e docentes com menor acesso a oportunidades de desenvolvimento linguístico à margem.

Cientificamente, a pesquisa se fundamenta na necessidade de ampliar o ainda incipiente corpo de estudos sobre EMI no contexto (local e) brasileiro. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM (PLE/UEM), até o momento, apenas dois trabalhos com foco nesta temática foram desenvolvidos. Oliveira (2023) analisou a perspectiva de discentes da pós-graduação da UEM sobre EMI, identificando suas

motivações, as potencialidades e desafios percebidos. Züge (2025) investigou como duas professoras de uma universidade pública brasileira alternam entre inglês e português ao ensinar em contexto de EMI, mostrando que, embora as docentes utilizem translinguagem em suas práticas, essa alternância ocorre de forma espontânea e não como estratégia pedagógica planejada. A pesquisa conclui que a colaboração entre professores de conteúdo e de LI poderia tornar o uso da translinguagem mais intencional e pedagogicamente produtivo.

Embora a literatura internacional sobre EMI seja robusta, especialmente em contextos europeus e asiáticos (Macaro *et al.*, 2018; Dafouz; Smit, 2020), pesquisas situadas na América Latina, e particularmente no Brasil, ainda carecem de desenvolvimento (Martinez, 2016; Gimenez *et al.*, 2018). Essa lacuna é problemática, uma vez que a transposição acrítica de modelos desenvolvidos em contextos com realidades linguísticas, educacionais e socioeconômicas distintas pode ser inadequada ou até contraproducente.

Além disso, ainda persiste considerável confusão conceitual que equipara EMI à internacionalização *per se*. De acordo com De Wit (2011) e Archanjo e Barbosa (2019), essa equiparação simplista obscurece a complexidade dos processos de internacionalização e pode levar à hierarquização de línguas, privilegiando a LI em detrimento de outras LAs relevantes no contexto latino-americano.

Frente a essas considerações iniciais, esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada, compreendida como uma área de investigação que se ocupa de problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social (Brumfit, 1995; Moita Lopes, 2006). Mais especificamente, dialoga com estudos sobre EMI (Macaro *et al.*, 2018; Dafouz; Smit, 2020), internacionalização do ensino superior (Knight, 2008; De Wit, 2016) e formação docente em contextos multilíngues (Gimenez; Marson, 2022).

Seu objetivo geral é investigar as representações sobre o EMI de participantes egressos de cursos com esse foco, ofertados pelo programa Paraná Fala Idiomas – Inglês, da Universidade Estadual de Maringá, bem como seu papel nas decisões dos participantes para ministrarem (ou não) aulas em LI. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos três objetivos específicos:

a) Investigar o papel dos cursos de EMI no contexto em tela para a oferta ou não de aulas em LI nas práticas pedagógicas dos entrevistados.

b) Analisar as motivações dos participantes dos cursos em EMI na tomada de decisão acerca de ministrar (ou não) aulas em LI em seus contextos específicos de atuação;

c) Compreender a visão dos participantes sobre o ensino por meio do inglês no cenário de internacionalização do ensino superior;

Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se em três eixos principais: 1. discussões sobre Inglês como Língua Franca (ILF), que reconhecem a LI como língua de comunicação internacional cujas normas emergem das interações entre falantes de diversas origens linguísticas, desafiando a hegemonia dos modelos de falantes nativos (Jenkins, 2007; 2015); 2. debates sobre internacionalização crítica e Internacionalização em Casa (IeC), que articulam, por um lado, questionamentos às abordagens instrumentais e neoliberais, propondo perspectivas mais equitativas e decoloniais (Jordão *et al.*, 2020) e, por outro, a concepção de IeC como integração intencional de dimensões internacionais e interculturais ao currículo para todos os estudantes em seus próprios contextos de aprendizagem, ampliando o acesso à internacionalização para além da mobilidade física (Knight, 2012; Beelen; Jones, 2015); e 3. teorias de formação docente que enfatizam a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional contínuo (Macaro *et al.*, 2019; Lasagabaster, 2022).

Metodologicamente, adotamos um estudo de caso de natureza qualitativa (Stake, 1978; Bogdan; Biklen, 1994), com ontologia relativista e epistemologia interpretativista (Lincoln; Guba, 2005). Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com 21 egressos dos cursos de EMI ofertados pelo PFI entre 2019 e 2021, abrangendo docentes e discentes de pós-graduação de diversas áreas do conhecimento. A análise seguiu o método indutivo-dedutivo, pois permite tanto a emergência de categorias a partir dos dados quanto o diálogo com referencial teórico estabelecido (Gil, 2008).

Com base nos seus resultados, este estudo defende a tese de que as representações sobre o EMI construídas por docentes e pós-graduandos da UEM são multidimensionais e refletem tensões entre aspirações de internacionalização e

realidades de desigualdade linguística. Nesse escopo, embora os cursos de formação em EMI promovam mudanças em crenças linguísticas e práticas pedagógicas, a sua implementação é mediada por barreiras estruturais, burocráticas, emocionais e ideológicas que transcendem a formação individual, demandando políticas institucionais que o reconheçam não como solução técnica para internacionalização, mas como fenômeno complexo que requer abordagens críticas, multilíngues e contextualmente situadas.

Isto posto, apresentamos a organização da tese, a qual está dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O Capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica e o estado da arte sobre EMI e internacionalização do ensino superior. Por meio de uma revisão sistemática, o capítulo analisa cursos de formação docente para o EMI e as representações dos professores que deles participaram, contextualizando esta pesquisa no cenário científico contemporâneo.

O Capítulo 2 descreve a metodologia da pesquisa, detalhando o contexto institucional, o perfil dos participantes, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise.

O Capítulo 3 apresenta a análise e a discussão dos resultados, organizados em duas partes complementares. A Parte 1 examina as percepções dos participantes relacionadas ao curso de formação em EMI, abordando as motivações iniciais, os desafios e dificuldades enfrentados durante a formação, seu impacto sobre crenças, práticas e identidades profissionais, e sugestões de aprimoramento. A Parte 2 volta-se para as percepções relacionadas à implementação do EMI em sala de aula, investigando motivações, práticas pedagógicas adotadas, barreiras de diferentes naturezas e as perspectivas dos participantes sobre o papel do EMI no cenário de internacionalização do ensino superior.

Nas Reflexões Finais e Novos Questionamentos, retomamos os principais achados da pesquisa, reconhecemos as limitações do estudo e apontamos direções para pesquisas futuras.

1. TRAJETÓRIA TEÓRICA E CENÁRIO ATUAL

Este capítulo apresenta um mapeamento da produção científica sobre EMI no contexto da educação superior, com ênfase na formação e representações docentes, e nas dinâmicas de internacionalização, com o recorte temporal de 2019 a 2025. Além disso, trazemos os fundamentos teóricos que sustentam a análise das percepções, crenças e experiências dos participantes em relação ao EMI no ensino superior do contexto estudado.

1.1 ESTADO DA ARTE

Aqui, apresentamos um panorama analítico com ênfase em duas dimensões inter-relacionadas: o panorama internacional que estabelece os fundamentos teórico-metodológicos do campo e as especificidades do contexto latino-americano e brasileiro, marcado por desigualdades linguísticas estruturais e trajetórias distintas de internacionalização. Esse levantamento justifica-se pela necessidade de compreender como o conhecimento sobre EMI tem sido construído globalmente e localmente, assim como identificar lacunas teóricas, metodológicas e contextuais que demandam investigação, além de posicionar esta pesquisa no campo acadêmico, evidenciando suas contribuições específicas e reconhecendo tendências emergentes.

A revisão sistemática aqui apresentada fundamenta-se em buscas realizadas em bases de dados nacionais e internacionais, incluindo o Portal de Periódicos CAPES, *Google Acadêmico* e ERIC (*Education Resources Information Center*), abrangendo publicações entre 2020 e 2025. Para a pesquisa dos estudos, utilizamos os seguintes descritores em todas as plataformas, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa: “*English as a Medium of Instruction*”, isoladamente e em combinação com “*internationalization*”, “*teacher training*”, “*teacher representations*” e “*Brazil*”; e “Inglês como Meio de Instrução”, isoladamente e em combinação com “internacionalização do ensino superior”, “formação docente”, “representações docentes” e “Brasil”. As combinações foram construídas de forma progressiva, acrescentando-se um descritor por vez, de modo a refinar os resultados e contemplar diferentes perspectivas temáticas presentes na literatura.

Concluída a etapa de busca nas três plataformas, iniciamos o processo de

seleção dos trabalhos em duas fases distintas. A primeira triagem foi realizada mediante análise criteriosa dos títulos, buscando identificar estudos que tratassem do EMI no contexto da educação superior, com ênfase na formação e nas representações docentes, bem como nas dinâmicas de internacionalização. Nos casos em que o título não fornecia elementos suficientes para uma decisão conclusiva, procedemos à leitura dos resumos e da metodologia, o que permitiu descartar trabalhos que não atendiam aos critérios estabelecidos. Ao final desse processo, foram identificados trabalhos distribuídos da seguinte forma: no Catálogo da CAPES, dois trabalhos; no Google Acadêmico, quatro trabalhos; e no ERIC, seis trabalhos, totalizando um corpus analítico composto por estudos nacionais e internacionais. A distribuição por tipo de publicação revelou predominância de artigos científicos, com menos recorrência de teses, dissertações e capítulos de livros.

Com os trabalhos selecionados, mapeamos sistematicamente os elementos estruturantes de cada estudo: autor(es) e ano, título, tipo de publicação, contexto, objetivos de pesquisa, metodologia, principais resultados e relação com a presente pesquisa. Esses quadros analíticos constituem o instrumento sobre o qual se apoia a revisão de literatura desenvolvida a seguir.

No contexto brasileiro, os estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES concentram-se principalmente em questões relacionadas à formação docente, políticas de internacionalização, percepções de atores educacionais e implementação de práticas pedagógicas em contextos de ensino superior. Em seguida, no Quadro 1, apresentamos os trabalhos selecionados na pesquisa em plataformas selecionadas:

Quadro 1. Trabalhos selecionados em plataformas de busca

Referência	Natureza	Plataforma de busca
Rodrigues (2023)	Dissertação de mestrado	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Palma (2021)	Tese de doutorado	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Tulio (2024)	Tese de doutorado	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Martinez e Fernandes (2020)	Artigo	Google Acadêmico
Gimenez e Marson (2022)	Artigo	Google Acadêmico
Marques e Rosa (2025)	Artigo	Google Acadêmico
Ploettner (2019)	Artigo	Google Acadêmico
Costa e Mariotti (2024)	Artigo	ERIC
Maíz-Arévalo e Orduna-Nocito (2021)	Artigo	ERIC
Yang e Lamke (2026)	Artigo	ERIC
Orduna-Nocito e Sánchez-García (2022)	Artigo	ERIC
Volchenkova e Kravtsova (2021)	Artigo	ERIC
Passoni <i>et al.</i> (2024)	Artigo	ERIC

Rodrigues (2023) apresenta uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sobre a análise de *syllabi* de cursos de formação docente para o EMI na educação superior, com foco em três dimensões: o papel da LI, os aspectos pedagógicos abordados e as possibilidades de adaptação ao contexto local, fundamentando-se nos Letramentos Acadêmicos (Lillis, 1997; Lea; Street, 1998;) e utilizando o quadro ROAD-MAPPING¹ (Dafouz; Smit, 2016; 2020) como ferramenta descritiva inicial. Partindo da constatação de uma lacuna na formação de docentes para o EMI, o autor compara os *syllabi* com demandas relatadas por professores da

¹ ROAD-MAPPING é uma sigla que designa as seis dimensões do quadro teórico desenvolvido por Dafouz e Smit (2016; 2020) para a pesquisa em contextos de educação em inglês em ambientes multilíngues: *Roles of English* (papéis do inglês), *Academic disciplines* (disciplinas acadêmicas), *Language Management* (gestão linguística), *Agents* (agentes), *Social Practices and Processes* (práticas e processos sociais) e *Internationalisation and Glocalisation* (internacionalização e glocalização).

UFSM em estudos prévios do mesmo grupo de pesquisa. Entre essas demandas estão a prática de produção oral em LI, estratégias pedagógicas para adaptação ao EMI e a discussão das habilidades esperadas do professor que atua nesse contexto.

Os resultados indicam que os *syllabi* analisados se aproximam mais de um modelo de socialização acadêmica do que de Letramentos Acadêmicos propriamente ditos, tratando questões de linguagem de forma funcional e abordando aspectos pedagógicos de modo superficial, sem aprofundar problematizações críticas sobre multiculturalidade, multilinguismo, identidades ou relações de poder, o que evidencia a necessidade de programas de formação em EMI mais contextualmente situados e pedagogicamente robustos.

É justamente no interior desses programas de formação que Palma (2021) situa sua investigação. Em tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estudo de natureza retrospectiva cujos dados foram gerados a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem de um curso de formação docente em EMI oferecido pelo CIPEAD/UFPR, a pesquisa analisa a representatividade das emoções nos discursos de professores universitários participantes do referido curso. Baseando-se no conceito de Comunidade de Prática (Wenger, 1998) e no quadro ROAD-MAPPING (Dafouz; Smit, 2016), o estudo compreende essas emoções como expressões de crenças socialmente construídas que influenciam a construção identitária docente e as decisões institucionais sobre o EMI.

Os resultados mostram que alegrias, desafios, inibições e dificuldades ocupam lugar significativo nas práticas discursivas dos participantes, reforçando a importância de se oferecer espaços de desenvolvimento acadêmico compartilhado para o EMI e destacando o papel central dos professores universitários como agentes legitimados no processo de internacionalização das IES brasileiras.

Ainda no contexto da UFPR e sob a mesma orientação, Tulio (2024) amplia essa perspectiva ao investigar o impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas pedagógicas de cinco professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) que haviam participado de cursos de formação em EMI voltados para o ensino presencial. Por meio de entrevistas semiestruturadas analisadas à luz do quadro

ROAD-MAPPING (Dafouz; Smit, 2020), a tese focaliza especialmente as dimensões das Práticas e Processos Sociais (PP), dos Agentes (A) e dos Papéis do Inglês (RO), buscando compreender como esses eixos influenciam a implementação do EMI em contextos de ensino remoto e presencial.

Os resultados indicam que as metodologias centradas no aluno aprendidas nos cursos conferiram aos docentes maior confiança e repertório para adaptar suas aulas ao ensino remoto emergencial (ERE), tanto em disciplinas ministradas em LI quanto em LP. Contudo, a pandemia evidenciou desafios relacionados ao uso de tecnologias digitais, à adaptação metodológica e à necessidade de suporte institucional contínuo para a implementação do EMI. Parte dos professores optou por não ofertar disciplinas em EMI durante o período pandêmico.

A tese inclui ainda um estudo complementar realizado na Università degli *Studi Internazionali di Roma* (UNINT), com cinco professores italianos de EMI sem formação específica na área, permitindo um contraste entre contextos com e sem programas estruturados de formação docente. As conclusões ressaltam a importância da formação inicial e continuada em EMI, incluindo competências digitais e práticas voltadas para o ensino remoto, além de destacar a leC como estratégia relevante para IES em contextos de mobilidade acadêmica limitada.

Reunidos, os estudos iluminam dimensões complementares da implementação do EMI no ensino superior brasileiro: Rodrigues (2023) examina o que os programas de formação docente oferecem e o que deixam de oferecer em termos de preparação linguística e pedagógica; Palma (2021) investiga o que os professores sentem e creem ao longo dessa formação; e Tulio (2024) acrescenta a dimensão da resistência e da adaptação das práticas formadas em ambientes presenciais quando submetidas a uma ruptura contextual abrupta, como a imposta pela pandemia. Esse continuum (da formação à prática, passando pelas crenças e pelos limites situacionais) mostra como lacunas nos programas de preparação docente podem reverberar nas escolhas pedagógicas cotidianas e na complexidade da implementação do EMI.

Essa perspectiva integradora encontra ressonância nos estudos levantados no Google Acadêmico, nos quais se destaca, de partida, o trabalho de Martinez e Fernandes (2020), que analisam o desenvolvimento de um curso formativo planejado

especificamente para professores universitários brasileiros. Duas versões do curso foram aplicadas e avaliadas a partir do feedback dos participantes. Os autores destacam que as representações que os docentes constroem sobre sua própria proficiência em LI influenciam diretamente sua confiança e suas escolhas metodológicas, independentemente do nível real de domínio da língua. Por isso, tais percepções afetam a aceitação às propostas formativas. Tais representações, portanto, não são periféricas ao processo formativo, pois elas condicionam a receptividade dos docentes às propostas pedagógicas e moldam o modo como internalizam ou resistem a novas práticas de ensino.

A comparação entre as versões indica que a preparação em EMI precisa enfrentar dois desafios indissociáveis: a proficiência linguística dos docentes e a transposição pedagógica para o modelo do EMI. Esta última exige, sobretudo, estratégias de engajamento discente que reduzam a centralidade da fala do professor, aliviando, por consequência, as inseguranças linguísticas dos docentes.

Em perspectiva mais ampla, Gimenez e Marson (2022) mapeiam, por meio de análise de conteúdo, cursos preparatórios para o EMI em instituições brasileiras entre 2016 e 2020. Os resultados apontam que docentes da pós-graduação são o público-alvo prioritário, com uma recorrente dependência de especialistas externos. As autoras também chamam a atenção para o alto índice de evasão observado em alguns dos cursos analisados, embora ressaltem que os textos disponíveis não abordam esse problema diretamente, apontando-o como uma lacuna relevante para investigações futuras, assim como estudos que avaliem o impacto dos cursos nas práticas de sala de aula.

Se os estudos anteriores evidenciam limitações no interior dos próprios cursos, outros trabalhos voltam o olhar para as condições que sustentam ou comprometem a formação docente em EMI em um nível mais estrutural. Nessa direção, Marques e Rosa (2025) descrevem cursos de formação docente em EMI oferecidos desde 2019 em uma universidade pública paulista, ressaltando que embora haja interesse constante dos docentes nessas formações, persistem desafios como a falta de continuidade, regularidade e monitoramento institucional, além da fragmentação decorrente da diversidade de parcerias promotoras dos cursos. As autoras defendem

que a formação em EMI deve ser reconhecida institucionalmente, a fim de incentivar mais docentes a ministrarem disciplinas em LI.

Essa dimensão institucional, contudo, não é o único fator que pode comprometer o impacto das formações. O estudo de caso de Ploettner (2019) em uma universidade na Catalunha revela que a colaboração em programas de desenvolvimento docente para EMI pode falhar na prática. Ao analisar interações entre uma especialista em línguas e uma professora especialista, a autora observou que a reciprocidade planejada deu lugar a uma postura de autoridade da linguista, que centralizou as decisões e subestimou o papel da docente de conteúdo. Esse desequilíbrio não emergiu apenas de fatores estruturais, mas também das percepções e crenças que os próprios participantes traziam sobre língua, ensino e *expertise*: a especialista de conteúdo, insegura quanto à sua competência em LI, mostrou-se mais passiva na condução do processo, enquanto a especialista em línguas assumiu, nas interações, um posicionamento de quem “sabe mais” (grifos nossos) e, portanto, deve liderar. Ploettner conclui, assim, que o desenvolvimento docente em EMI não depende apenas de programas bem planejados ou de estruturas institucionais adequadas, mas também de como os professores percebem seus próprios papéis e os de seus pares.

As problemáticas identificadas no contexto brasileiro e europeu ganham ainda maior profundidade quando contrastadas com a produção internacional mapeada na plataforma ERIC. Costa e Mariotti (2024) apresentam um estudo misto realizado em uma universidade italiana com 39 docentes participantes de um programa de formação em EMI. Os resultados revelam que, embora o curso tenha contribuído para a conscientização sobre a inter-relação entre conteúdo e linguagem, 90% dos participantes relataram adotar aulas predominantemente expositivas, atribuindo essa postura a inseguranças linguísticas e à tradição pedagógica italiana. As crenças dos docentes evidenciam dificuldades para improvisar, usar humor e expressar nuances conceituais em uma LA, além do receio de que o domínio linguístico limitado restrinja a interação em sala de aula. Significativamente, docentes com mais experiência em EMI tendem a valorizar menos essa interação, o que sugere a consolidação de práticas tradicionais ao longo do tempo, achado esse que aponta para a necessidade de aprimoramento contínuo dos programas, com ênfase em estratégias de fomento à

interação e no fortalecimento da confiança linguística dos docentes.

A dimensão da confiança linguística e as suas implicações identitárias também são centrais no trabalho de Maíz-Arévalo e Orduna-Nocito (2021), que investigam as representações de 21 docentes universitários espanhóis sobre sua Competência Comunicativa Intercultural (CCI) antes e após um módulo de formação em EMI em duas universidades públicas de Madri. Na fase pré-formação, os docentes demonstravam autopercepção positiva quanto à competência intercultural, mas reconheciam fragilidades no uso do inglês como língua franca, mesmo possuindo certificação B2. Após o curso, observou-se maior consciência crítica sobre a complexidade das interações interculturais no EMI, além de sentimentos de ansiedade e insegurança diante da gestão de turmas culturalmente diversas. As autoras concluem que, embora o módulo tenha ampliado a conscientização sobre a dimensão intercultural, não foi suficiente para fortalecer a confiança linguística dos participantes.

Esse padrão de ganhos em consciência e persistência de inseguranças reaparece no estudo de Yang; Lamke (2026), que relatam as percepções de cinco docentes de uma universidade taiwanesa sobre um programa intensivo de formação em EMI realizado em uma universidade americana ao longo de dez dias. O estudo qualitativo indica avaliação amplamente positiva do programa, com ampliação da consciência linguística, *scaffolding* e transição para abordagens centradas no aluno. Contudo, os docentes relatam ansiedade quanto ao uso da LI, especialmente ao explicar conceitos complexos, responder perguntas espontâneas e estabelecer proximidade afetiva com os alunos, incluindo dificuldades com humor e conversas informais. O EMI é também percebido como cognitivamente mais exigente, demandando maior preparação de materiais e adaptação didática.

Por sua vez, a tensão entre as experiências individuais dos docentes e as diretrizes institucionais que regulam o EMI é problematizada de forma sistemática por Orduna-Nocito e Sánchez-García (2022), em estudo qualitativo comparativo realizado em dez universidades europeias multilíngues. A análise temática revelou um descompasso entre as políticas linguísticas institucionais e as práticas e crenças de 28 docentes participantes de um programa de formação em EMI. Enquanto aquelas enfatizam mecanismos formais como certificação, estratégias de internacionalização e

posicionamento em *rankings*, estes concebem a LI predominantemente como língua franca voltada à inteligibilidade e relatam estratégias de acomodação linguística para turmas com diferentes níveis de proficiência. Esse descompasso mostra uma lacuna entre as diretrizes *top-down* das universidades e as experiências *bottom-up* dos docentes, que demandam suporte pedagógico concreto em detrimento de marcos administrativos.

Esse desalinhamento entre pressupostos institucionais e realidades docentes encontra eco no trabalho de Volchenkova e Kravtsova (2021), que apresentam um estudo de caso misto em três universidades russas, analisando as reflexões de oito formadores sobre os desafios no *design* e implementação de cursos de formação em EMI entre 2017 e 2019. Os desafios identificados agrupam-se em três dimensões: linguística (baixa proficiência em LI), metodológica (resistência a abordagens centradas no estudante) e identitária/atitude (crenças arraigadas sobre o ensino). Entre as representações recorrentes, destacam-se a percepção de que o EMI consiste em mera tradução de conteúdos da LA para a LI, a crença de que atividades interativas são improdutivas e a ideia de que professores experientes não precisam adaptar suas práticas ao mudar o idioma de instrução. Os próprios docentes dos cursos reconhecem carecer de formação específica em EMI e de conhecimento disciplinar aprofundado, gerando desafios adicionais na mediação formativa.

Retornando ao contexto brasileiro, Passoni *et al.* (2024) investigam as representações de 45 docentes de nove universidades públicas do Paraná participantes de um curso *online* de EMI, por meio de questionários e comentários no *Google Classroom*. No que diz respeito às motivações, os participantes entendem o EMI como uma oportunidade de uso da LI, reconhecendo-a como língua da ciência e associando-a a expectativas de internacionalização. Quanto aos desafios, as representações giram em torno das limitações linguísticas de docentes e alunos, além do baixo engajamento discente. Destacam-se, ainda, a percepção ambivalente da LI como oportunidade e obstáculo simultaneamente e a crença inicial de que o EMI exige proficiência próxima à nativa. Após a formação, observa-se ressignificação dessas concepções, com maior aceitação do inglês como língua franca e das práticas translíngues como estratégias pedagógicas legítimas. O estudo evidencia o potencial

de programas formativos para transformar concepções linguísticas e fortalecer a confiança docente no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro.

Considerando o conjunto dos estudos mapeados, observa-se que, apesar das diferenças nacionais, as representações docentes sobre o EMI convergem em torno de tensões semelhantes. A mais recorrente delas é a distância entre a compreensão das demandas do EMI e a insegurança que persiste mesmo após a formação. Professores reconhecem a legitimidade do inglês como língua franca e os benefícios do ensino centrado no aluno, mas continuam enfrentando ansiedade ao improvisar, lidar com humor, responder perguntas espontâneas ou criar vínculos afetivos em uma língua não materna. Isso nos mostra que formações centradas apenas na dimensão cognitiva transformam concepções, mas nem sempre práticas.

O papel das crenças prévias dos docentes também emerge nos estudos. Ideias como a exigência de proficiência nativa, a improdutividade de atividades interativas ou a desnecessidade de adaptação pedagógica funcionam como filtros que limitam o impacto da formação. Assim, programas que não identificam e problematizam essas crenças tendem a produzir apenas conscientização superficial. Os estudos de Passoni et al. (2024) e Volchenkova e Kravtsova (2021) ilustram esse cenário, visto que o primeiro mostra que a ressignificação das crenças exige tempo e mediação intencional, e o segundo revela que até os formadores carregam representações que comprometem a mediação formativa.

A dimensão institucional da formação em EMI também tem destaque, uma vez que os programas dependem não apenas do currículo ou dos docentes, mas de condições estruturais que os sustentem, como continuidade, monitoramento, reconhecimento institucional e alinhamento entre políticas linguísticas e necessidades docentes. Como mostram Marques e Rosa (2025) e Orduna-Nocito e Sánchez-García (2022), quando esses elementos faltam, os impactos tendem a ser pontuais e insuficientes para sustentar mudanças pedagógicas duradouras. Essa constatação nos reforça a ideia de que o EMI exige não apenas iniciativas formativas isoladas, mas políticas institucionais mais amplas e coerentes no ensino superior.

Tomados em seu conjunto, os estudos revisados permitem delinear um panorama consistente sobre a formação docente em EMI, bem como as

representações que dela emergem. Em primeiro lugar, observamos que cursos formativos têm impacto real sobre as concepções dos docentes, visto que ocorre, de forma recorrente, ampliação da consciência linguística, maior abertura ao inglês como língua franca e uma ressignificação de crenças inicialmente restritivas, como a exigência de uma proficiência próxima à nativa. Contudo, esse impacto, por vezes, não se traduz em uma transformação plena das práticas pedagógicas, uma vez que inseguranças linguísticas, crenças arraigadas sobre o ensino e tradições disciplinares tendem a persistir mesmo após a conclusão dos cursos. Em segundo lugar, os estudos mostram um descompasso estrutural entre as diretrizes institucionais e as demandas concretas dos docentes. Enquanto as instituições tendem a se orientar por lógicas de certificação, ranqueamento e internacionalização, os professores buscam um suporte pedagógico que seja contextualizado, contínuo e alinhado às suas práticas cotidianas. Em terceiro lugar, observamos a dimensão identitária e emocional do EMI, em que ansiedade, insegurança e negociação de papéis profissionais aparecem como elementos centrais nas representações docentes, independentemente do contexto nacional investigado. Por fim, no que diz respeito especificamente ao Brasil, os estudos apontam para a necessidade de políticas institucionais que reconheçam a formação em EMI não como evento pontual, mas como processo contínuo, contextualmente situado e pedagogicamente fundamentado. Essa perspectiva orienta e justifica o presente trabalho.

Ao realizar esse mapeamento sistemático do corpus bibliográfico, este estado da arte mostra tanto o avanço quanto às lacunas que persistem no campo do EMI. É precisamente nessas lacunas que a presente pesquisa se insere como uma contribuição original. Do ponto de vista temático, os estudos mapeados tendem a analisar cursos de EMI por meio de documentos curriculares (Rodrigues, 2023), de discursos produzidos em ambientes virtuais de aprendizagem (Palma, 2021) ou de questionários em larga escala (Passoni *et al.*, 2024). Notamos que, no geral, as pesquisas concentram-se majoritariamente em contextos do Norte Global ou asiático, com escassa produção voltada à realidade latino-americana. A originalidade desta pesquisa reside, portanto, no próprio contexto investigado: o desenvolvimento docente em EMI na América Latina permanece um campo pouco explorado, carente de

evidências empíricas que deem conta das especificidades institucionais, linguísticas e formativas da região. Diante disso, as entrevistas semiestruturadas com egressos são mobilizadas não como um fim em si, mas como instrumento privilegiado para a produção de evidências sobre esse contexto ainda pouco investigado, permitindo captar as narrativas de vida docente e as tensões que emergem da decisão de implementar ou não o EMI. Centrado nas representações individuais construídas após a formação e em relação à decisão de implementar ou não o EMI, esse nível micro de análise é sistematicamente apontado como lacuna nos estudos revisados (Gimenez; Marson, 2022; Marques; Rosa, 2025), sendo justamente o foco desta investigação.

Soma-se a isso o recorte temporal e a natureza do *corpus*. Ao entrevistar 21 egressos de cursos realizados entre 2019 e 2021, período que abrange tanto o contexto presencial quanto o da pandemia e do ERE, esta pesquisa captura um momento de ruptura e de reinvenção que marcou profundamente as experiências com o EMI e que, até agora, foi abordado apenas lateralmente (Tulio, 2024).

Por fim, a minha posição enquanto docente e orientadora pedagógica dos cursos investigados confere ao estudo uma perspectiva que enriquece a leitura dos dados sem comprometer a validade interpretativa, fazendo com que a pesquisa não apenas preencha lacunas identificadas na literatura, mas o faça a partir de um posicionamento epistemológico e contextual que lhe confere caráter singular no campo estudado.

1.2 TRAJETÓRIA TEÓRICA

O referencial está organizado em três seções principais que abordam os conceitos teóricos centrais que fundamentam esta pesquisa: i) EMI em contextos de ensino superior, abrangendo suas definições, expansão global e implicações pedagógicas; ii) crenças e percepções de professores quanto ao uso da LI em sala de aula, examinando como ideologias e referenciais cognitivos moldam as decisões pedagógicas; e iii) formação e desenvolvimento profissional de professores para o EMI, explorando como os programas de formação podem transformar as práticas de ensino e as identidades profissionais.

Essas perspectivas teóricas fornecem a lente analítica através da qual examinamos as motivações, os desafios e as mudanças vivenciadas por professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação que participaram dos cursos de formação em EMI ofertados pelo PFI.

1.2.1 Expansão e conceitualização do EMI

A literatura sobre o EMI é ampla e multifacetada, reunindo perspectivas que enfatizam dimensões linguísticas, pedagógicas, institucionais e políticas do fenômeno. Diante dessa diversidade, esta tese não pretende apresentar um levantamento exaustivo da área, mas construir o percurso teórico que fundamenta as análises desenvolvidas posteriormente. Para isso, privilegiamos autores cujas contribuições dialogam diretamente com o contexto e a perspectiva adotada nesta investigação, articulando quatro eixos centrais: a conceitualização do EMI, sua inserção no contexto brasileiro, as representações docentes e a formação de professores.

O estudo abrangente de Dearden (2014), realizado em 55 países, revelou que o EMI tornou-se um fenômeno verdadeiramente global, se expandindo muito além da Europa e sendo implementado em diversos contextos, do Leste Asiático à América Latina, do Oriente Médio à África Subsaariana. As motivações que impulsionam essa expansão são multifacetadas e dependem do contexto, mas vários fatores comuns emergem em diferentes cenários.

Em primeiro lugar, as agendas de internacionalização têm sido centrais. O EMI é normalmente visto como uma forma de atrair estudantes e docentes internacionais, facilitar a mobilidade acadêmica e aumentar o prestígio institucional (Knight, 2008). As universidades tendem a considerar o EMI um meio de competir no mercado global de ensino superior, onde o recrutamento de estudantes internacionais tornou-se cada vez mais importante por razões financeiras e de reputação (Marginson, 2006). Em segundo lugar, o papel percebido da LI como língua da ciência e da comunicação global criou motivações para a adoção do EMI. Amano *et al.* (2016) explicam que o conhecimento científico circula desproporcionalmente em LI, criando certas assimetrias no acesso à pesquisa de ponta. Por fim, as demandas do mercado de trabalho influenciam a

expansão do EMI, com a proficiência em LI sendo cada vez mais vista como essencial para a vida profissional em economias globalizadas (Graddol, 2006).

No entanto, essa rápida expansão aconteceu de forma desigual e com diferentes graus de preparo institucional. Segundo Macaro *et al.* (2018), a implementação do EMI muitas vezes ocorreu sem a devida consideração das implicações pedagógicas, da formação de professores ou do nível de preparo (linguístico e acadêmico) dos alunos, criando uma desconexão entre o entusiasmo político e a realidade prática.

Ainda, apesar de ter surgido como um fenômeno significativo no ensino superior, a definição de EMI permanece controversa e variável. Macaro *et al.* (2018, p. 37) fornecem uma definição fundamental, caracterizando o EMI como “o uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas (que não sejam o próprio inglês) em países ou jurisdições onde a primeira língua da maioria da população não é o inglês”². Essa definição estabelece três parâmetros que são críticos à compreensão do fenômeno: o meio de instrução é a LI, o conteúdo não é linguístico (ou seja, o foco não é o aprendizado da LI) e o contexto não é anglófono.

No entanto, essa definição mascara uma complexidade considerável. De acordo com Dearden (2014), não há consenso quanto à definição do EMI, o que gera confusão sobre o que constitui a prática. Essa ambiguidade decorre das diferentes proporções de inglês utilizadas no ensino (de parcial a completa), das diversas motivações que impulsionam a adoção do EMI (da internacionalização à competitividade econômica) e dos contextos linguísticos heterogêneos em que o EMI opera. É justamente por essa razão que, como antecipado na introdução deste trabalho, Murata e Lino (2018) propõem uma compreensão em que o EMI é entendido como o ensino de conteúdos acadêmicos por meio do inglês em contextos multilíngues, nos quais professores e alunos frequentemente compartilham uma língua local diferente do inglês, mas utilizam essa língua como meio de comunicação e instrução no ambiente acadêmico. Essa perspectiva é particularmente relevante para o contexto investigado nesta pesquisa, uma vez que os participantes dos cursos do PFI estão em um cenário

² [...] the use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English. (Macaro *et al.*, 2018, p. 37)

predominantemente lusófono, no qual o inglês funciona como língua franca e não como língua de herança ou de uso cotidiano.

Com isso, Dafouz e Smit (2020) propõem o conceito de *English-Medium Education in Multilingual University Settings* (EMEMUS, Inglês como Meio de Educação em Contextos Universitários Multilíngues), reconhecendo que o EMI não ocorre em isolamento linguístico, ou seja, em um vácuo onde apenas a LI existe e opera, mas sim dentro de ecologias multilíngues nas quais alunos e professores utilizam diversos repertórios linguísticos. De forma semelhante, Airey (2016) enfatiza que o EMI não deve ser compreendido apenas como uma questão linguística, mas como algo que envolve as formas especializadas de ler, escrever, falar e pensar que caracterizam diferentes áreas acadêmicas.

Diante dessas múltiplas perspectivas, notamos que o EMI tampouco se configura como um fenômeno monolítico ou uniforme. A passagem da definição mais restritiva de Macaro *et al.* (2018) para os enquadramentos mais amplos propostos por Dafouz e Smit (2020) e Airey (2016) reflete uma compreensão cada vez mais sofisticada do fenômeno. Esses autores passam a reconhecer, de um lado, sua natureza contextualmente situada, uma vez que o EMI assume configurações distintas conforme o país, a instituição, a área do conhecimento e o perfil dos estudantes e docentes envolvidos. De outro, destacam também sua dimensão epistemológica: ensinar e aprender em LI não constitui um processo neutro, mas envolve formas específicas de construir, organizar e legitimar o conhecimento acadêmico, que podem entrar em tensão com práticas discursivas e repertórios linguísticos já consolidados nas comunidades disciplinares locais.

Assim, as várias conceituações do EMI podem ser vistas não como limitantes, mas como um convite à investigação contextualizada e à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que emergem na intersecção entre língua, disciplina/conteúdo e contexto institucional. Em síntese, compreender o EMI exige ultrapassar definições essencialmente linguísticas e reconhecer sua complexidade pedagógica e sociopolítica. Essa perspectiva ampliada sustenta o recorte desta pesquisa e justifica o diálogo estabelecido, na seção seguinte, com o contexto brasileiro

1.2.2 EMI no contexto brasileiro

A implementação do EMI no ensino superior brasileiro apresenta características distintas, moldadas pelo contexto linguístico, educacional e socioeconômico do país. Diferentemente dos contextos europeus, onde o multilinguismo é comum e a proficiência em LI relativamente difundida, o Brasil enfrenta desafios significativos relacionados ao ensino da LI na educação básica (Finardi, 2017).

Essa especificidade do contexto brasileiro orienta esta investigação. Em vez de tomar como referência modelos produzidos em contextos europeus ou asiáticos, procuramos compreender como o EMI é significado em uma universidade pública brasileira, marcada por desigualdades históricas de acesso à língua inglesa e por processos próprios de internacionalização.

O surgimento e os desafios do EMI nas universidades brasileiras costumam trazer questões relacionadas à proficiência linguística de professores e alunos, à adaptação de currículos e materiais didáticos, à disponibilidade de recursos e apoio administrativo, bem como a preocupações com o imperialismo cultural e a subordinação linguística (Martinez, 2016). Esses desafios são exacerbados pelo fato de que o ensino de LI nas escolas públicas brasileiras é frequentemente inadequado, criando, de acordo com Finardi e Guimarães (2017), uma "lacuna linguística" entre as aspirações políticas e a preparação dos alunos.

Esse cenário é confirmado empiricamente pelo estudo de Gimenez *et al.* (2021), que realizou uma metassíntese qualitativa de publicações brasileiras sobre EMI entre 2010 e 2020. Os resultados revelam que as pesquisas exploratórias predominam no campo, refletindo um estágio ainda diagnóstico da área, com foco em percepções, crenças e motivações de docentes e discentes. Entre os achados mais recorrentes, destaca-se que as motivações para a adoção do EMI conjugam fatores externos, como demandas de programas de pós-graduação e agências de fomento, e fatores internos, relacionados ao desenvolvimento linguístico e à inserção em contextos acadêmicos e científicos internacionais. Ao mesmo tempo, preocupações com proficiência, fluência e confiança linguística, tanto de professores quanto de alunos, emergem como obstáculos centrais, com estudos sugerindo que a melhora na proficiência somada a

formação metodológica e incentivo institucional poderia fortalecer as práticas de EMI (Rios-Registro *et al.*, 2018).

Gimenez *et al.* (2018) tratam especificamente do EMI no estado do Paraná, revelando que a implementação era frequentemente impulsionada por iniciativas individuais do corpo docente, em vez de políticas institucionais organizadas. Significativamente, os autores discutem como muitos docentes relataram sentir-se despreparados pedagogicamente e linguisticamente para o ensino em LI, enfatizando a necessidade de desenvolvimento profissional direcionado (Gimenez; Marson, 2022). Esse padrão é amplamente corroborado pela metassíntese de Gimenez *et al.* (2021), que identifica que a introdução do EMI no Brasil se dá muito mais por iniciativa de docentes e pesquisadores do que por apoio estratégico das instituições. Isso explica tanto a predominância de estudos de pequena escala quanto a postura cautelosa e diagnóstica que caracteriza boa parte das produções da área.

Essa lacuna na formação docente é um ponto crítico do campo. A maioria dos docentes universitários que ensinam em LI não recebeu preparação pedagógica específica para esse contexto, apoiando-se sobretudo em sua experiência prévia como usuários da língua (Dearden, 2015; Macaro *et al.*, 2018). Algumas iniciativas formativas têm sido documentadas no Brasil: Martinez e Fernandes (2020) descrevem o desenvolvimento de um curso voltado especificamente ao EMI para professores universitários, identificando como resultados o aumento da motivação docente e a transferência de estratégias pedagógicas também para aulas em português. Rodrigues e Rocha (2020) relatam iniciativas semelhantes nas Universidades Federal e Estadual do Piauí, sublinhando a importância da colaboração entre professores de conteúdo e especialistas em LI como condição para uma internacionalização mais inclusiva.

Como podemos notar, a relação entre EMI e internacionalização no Brasil é particularmente complexa. Archanjo e Barbosa (2019) argumentam que as universidades brasileiras, por vezes, adotam o EMI de forma acrítica, associando-o à internacionalização e, eventualmente, à “*Englishisation*”, processo no qual a L1 é substituída pela LI, o que pode trazer desafios que, ao invés de impulsionarem a internacionalização, a enfraquecem. Com isso, a LI pode, inadvertidamente, desvalorizar o conhecimento produzido em português e reforçar hierarquias coloniais

na produção de conhecimento. Corroborando essa discussão, a pesquisa de Taquini (2020) aponta que o inglês se consolida como principal língua adicional para a internacionalização nas universidades brasileiras, confirmando a visão colonial e hegemônica do Norte Global e, se imposto de forma acrítica, corre o risco de fortalecer e perpetuar a colonialidade.

Esse cenário encontra respaldo em análises de escopo mais amplo sobre o EMI no Sul Global. Sah e Fang (2024) argumentam que a adoção do EMI em contextos não anglófonos frequentemente ignora os danos decorrentes do legado colonial inscrito nessa prática, fazendo-o de maneira deliberada ou involuntária. Para os autores, a colonialidade perpetua-se por meio de ideologias, políticas e práticas que reproduzem relações assimétricas de poder entre línguas e seus falantes. A partir dessas considerações, notamos que, no EMI, esse fenômeno manifesta-se quando a LI é tratada como meio neutro ou inevitável de instrução, obscurecendo a dimensão política da escolha linguística e beneficiando desproporcionalmente grupos já privilegiados. Adotar uma perspectiva decolonial no EMI implica, portanto, questionar as ideologias que posicionam línguas e falantes desigualmente, promover repertórios linguísticos locais e indígenas, e reconhecer que a internacionalização via EMI pode, paradoxalmente, aprofundar as desigualdades que afirma combater.

A partir dessa ideia, uma perspectiva crítica sobre o EMI em contextos brasileiros reconhece a LI como uma entre as múltiplas línguas, e não como um meio inevitável ou neutro (Jordão *et al.*, 2020). Essa visão desafia as abordagens instrumentalistas do EMI que se concentram exclusivamente no desenvolvimento da proficiência em LI, sem abordar questões mais amplas de justiça linguística e diversidade epistemológica. Esse posicionamento encontra respaldo nos estudos mapeados por Gimenez *et al.* (2021), em que autores como Gimenez (2019) e Jordão *et al.* (2020) chamam atenção para o risco de se naturalizar o EMI como sinônimo de internacionalização, sublinhando que tal equiparação reforça a ideologia do inglês padrão e silencia falantes não nativos com diferentes graus de proficiência.

Block (2021; 2022) estende essa crítica especificamente ao EMI no ensino superior, alertando que a equiparação da internacionalização com a anglicização corre o risco de criar uma “violência simbólica”, ou seja, a imposição de estruturas

linguísticas e culturais dominantes que desvalorizam línguas e tradições de conhecimento locais. Ele documenta como a implementação do EMI pode criar ambientes excludentes que beneficiam estudantes já privilegiados com acesso ao ensino da LI, enquanto marginalizam outros. Essa preocupação com inclusão e desigualdade é também um dos achados mais recorrentes na literatura brasileira revisada por Gimenez *et al.* (2021), que identificam maior aceitação do EMI nas áreas de Ciências Exatas e da Vida e menor nas Ciências Humanas, Linguística, Literatura e Artes. Essa distribuição, por si só, sinaliza assimetrias disciplinares e socioeconômicas no acesso e na adesão à prática.

Por sua vez, Canagarajah (2013) sugere uma abordagem que recusa a lógica da escolha excludente entre a LI e as línguas locais. Para o autor, acadêmicos multilíngues podem se apropriar do inglês para seus próprios fins, mobilizando-o de forma estratégica sem o apagamento de suas identidades e conhecimentos prévios. Trata-se de uma perspectiva que reconhece a agência dos falantes não nativos e aposta na coexistência produtiva entre a LI como recurso global e os repertórios linguísticos e epistêmicos das comunidades locais.

Portanto, compreender o EMI no Brasil implica reconhecê-lo como um fenômeno atravessado por condições institucionais, sociais e linguísticas específicas. Essa compreensão desloca o foco da simples implementação de disciplinas em inglês para os sujeitos envolvidos nesse processo. É justamente nesse ponto que o conceito de representações docentes torna-se central para esta investigação

1.2.3 Representações de professores

As representações dos professores constituem um construto central para a compreensão da prática educacional. Tais representações abrangem crenças, entendimentos, pressupostos e proposições sobre ensino, aprendizagem, alunos, conteúdo e o papel do professor (Kagan, 1992).

Nesta tese, não compreendemos as representações como opiniões individuais ou crenças isoladas, mas como construções produzidas nas experiências dos participantes e nas relações que estabelecem com políticas institucionais, trajetórias

profissionais e discursos sobre internacionalização. Essa perspectiva permite analisar não apenas o que os participantes dizem sobre o EMI, mas também os sentidos que constroem ao longo de suas experiências.

Embora a literatura apresente distinções entre construtos como crenças, percepções, concepções, conhecimentos pessoais e representações, não há consenso acerca de seus limites conceituais. Pajares (1992) observa que esses termos são frequentemente utilizados de forma sobreposta nos estudos sobre cognição docente, refletindo a dificuldade de estabelecer fronteiras precisas entre eles. Devido a essa multiplicidade terminológica e considerando que o foco desta pesquisa recai sobre as interpretações e significados construídos pelos participantes acerca do EMI, optamos por utilizar o termo representações como conceito abrangente, englobando crenças, percepções e demais construções cognitivas que orientam a ação docente. Essa escolha também dialoga com a literatura sobre EMI, na qual tais construtos aparecem frequentemente de maneira intercambiável (Macaro *et al.*, 2018; Lasagabaster, 2022).

A relação entre representações e prática é complexa e bidirecional. Embora as crenças influenciem a prática, Guskey (2002) explica que a prática também molda as crenças, visto que os professores muitas vezes precisam observar mudanças nos resultados de aprendizagem dos alunos antes de alterarem fundamentalmente suas crenças sobre uma pedagogia válida. Especificamente em contextos de EMI, as crenças dos professores abrangem percepções sobre o papel da LI na academia, os níveis apropriados de proficiência em inglês para o ensino, a relação entre o aprendizado da língua e do conteúdo, os usos legítimos da L1 e suas próprias identidades como docentes de EMI (Macaro *et al.*, 2018). Essas crenças não são formadas isoladamente, mas refletem ideologias linguísticas mais amplas que circulam em seus contextos institucionais e sociais. Como exemplo, a ideologia do falante nativo posiciona os “falantes nativos” como os usuários e modelos ideais da língua, marginalizando os “falantes não nativos”, independentemente de sua competência real (Phillipson, 1992). Essa crença pode gerar ansiedade e percepção de ilegitimidade entre professores de EMI que se identificam como falantes não nativos de LI, mesmo quando possuem alta proficiência (Llurda, 2004).

Por sua vez, a ideologia da língua padrão postula que certas variedades linguísticas são inerentemente superiores e que o desvio desses padrões representa deficiência (Lippi-Green, 2012). Em EMI, isso pode se manifestar como preocupação com a pronúncia, gramática ou vocabulário, potencialmente inibindo a comunicação e criando uma espécie de controle linguístico (Jenkins, 2007). Em contraste, ideologias plurais reconhecem as línguas como fluidas e sobrepostas, apoiando abordagens pedagógicas mais flexíveis, o que pode corroborar para professores de EMI, que constroem suas identidades a partir da negociação de relações com a LI, com sua disciplina, com seus alunos e com as expectativas institucionais.

De acordo com Doiz *et al.* (2013), a transição para o EMI pode impactar significativamente a identidade e a confiança do professor. Professores que dominam sua L1 com segurança e autoridade podem apresentar uma queda na segurança quanto ao próprio desempenho ao ensinar em inglês, afetando suas escolhas pedagógicas e interações em sala de aula. Essa ameaça à identidade pode se manifestar ao demonstrarem menor espontaneidade, uso limitado de humor, menor capacidade de gerenciar a dinâmica da sala de aula e relutância em participar de discussões improvisadas.

Assim, Kumaravadivelu (2012) propõe o conceito de uma autonomia docente, que enfatiza a responsividade contextual e a reflexividade crítica em detrimento da adesão a métodos prescritos, sugerindo que os professores adaptem cuidadosamente as abordagens aos seus contextos específicos, em vez de importar acriticamente modelos de outros lugares.

1.2.4 Formação e desenvolvimento profissional de professores para o EMI

A formação de professores de EMI enfrenta desafios específicos devido ao seu foco duplo em conteúdo disciplinar e linguagem, o que Airey (2011, 2020) descreve como a necessidade de desenvolver, simultaneamente, uma “literacia disciplinar” em duas línguas, já que cada disciplina possui convenções discursivas, gêneros e modos de argumentação próprios que não se transferem automaticamente entre idiomas. De acordo com Macaro *et al.* (2018), o desenvolvimento profissional em EMI deve abordar

as dimensões linguística e pedagógica, uma vez que os estudos revisados pelos autores mostraram que a formação oferecida aos professores costuma ser pontual, genérica e dissociada das demandas específicas de cada área do conhecimento. Os professores precisam de apoio não apenas para desenvolver sua própria proficiência em LI, mas também para compreender como facilitar a aprendizagem dos alunos por meio de uma LA.

Nesta investigação, partimos do entendimento de que a formação para o EMI ultrapassa o desenvolvimento da proficiência linguística. Ela envolve processos de reflexão pedagógica, reconstrução de crenças, negociação identitária e desenvolvimento profissional contínuo. É sob essa perspectiva ampliada que interpretamos os cursos de formação analisados nesta pesquisa.

Essa dupla demanda faz com que a docência em EMI não possa ser entendida como mera transposição de aulas previamente ministradas em língua portuguesa para a LI. Conforme argumentam Macaro *et al.* (2018), ensinar por meio do inglês exige que o professor reorganize suas práticas didáticas considerando simultaneamente a aprendizagem do conteúdo disciplinar, as demandas linguísticas impostas pelo meio de instrução e os diferentes níveis de proficiência dos estudantes. Em outras palavras, o docente deixa de preocupar-se apenas com “o que ensinar” e passa também a refletir sobre “como tornar o conteúdo compreensível” em uma LA.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional em EMI aproxima-se de uma concepção de formação continuada entendida como processo permanente de reconstrução da prática docente. Em vez de consistir em eventos isolados ou treinamentos pontuais, a formação passa a envolver reflexão sistemática sobre experiências de sala de aula, análise crítica de dificuldades encontradas e construção gradual de novas estratégias pedagógicas, em diálogo constante com o contexto institucional e com as necessidades dos estudantes.

Os programas de desenvolvimento profissional em EMI geralmente abordam a compreensão das características linguísticas relevantes para o inglês acadêmico, estratégias pedagógicas, modificação ou criação de materiais apropriados para o EMI, considerações sobre avaliação e reflexões acerca da LI e da internacionalização

(Gimenez; Marson, 2022). Sob essa ótica, programas de formação bem estruturados procuram integrar dimensões linguísticas, metodológicas e institucionais.

O desenvolvimento da proficiência em LI, embora importante, não constitui objetivo suficiente por si só. Os professores precisam compreender como adaptar o ritmo da aula, selecionar vocabulário, reorganizar explicações, utilizar recursos visuais de forma estratégica, promover oportunidades de interação entre os estudantes e desenvolver formas de avaliação coerentes com as especificidades do EMI (Macaro *et al.*, 2018; Gimenez; Marson, 2022). Além disso, tais programas tendem a favorecer espaços colaborativos nos quais docentes de diferentes áreas compartilham experiências, discutem desafios comuns e refletem conjuntamente sobre suas práticas. Essa característica é particularmente relevante porque muitos professores universitários possuem sólida formação em suas áreas disciplinares, mas pouca preparação pedagógica formal para o ensino superior e, menos ainda, para ensinar conteúdo em uma LA.

A constatação de que a proficiência linguística por si só não garante uma docência eficaz em EMI é retomada, ainda que a partir de ângulos distintos, pelas perspectivas teóricas que se seguem. O CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), o ILF e a translanguagem partem todos da premissa de que o problema não é a falta de “inglês nativo”, mas a falta de estratégias específicas para ensinar e aprender conteúdo por meio de uma língua adicional; onde elas divergem é no tipo de competência que priorizam.

Nessa direção, Dalton-Puffer (2011), a partir de sua experiência com o CLIL, argumenta que professores de conteúdo que ensinam por meio de uma língua adicional precisam desenvolver competências específicas de andaimes (*scaffolding*), como a capacidade de reformular explicações, explorar múltiplas modalidades semióticas (gestos, imagens, esquemas) e tornar explícitos os aspectos linguísticos que, em contextos de ensino na língua materna, permaneceriam implícitos.

A perspectiva do ILF sugere que o foco deve ser na prática comunicativa e na consciência linguística. Jenkins (2014) argumenta que professores de EMI precisam de habilidades que adaptem o uso da linguagem para facilitar a compreensão e de estratégias para lidar com falhas de comunicação, em vez de proficiência nativa.

Quando o objetivo deixa de ser a aproximação ao modelo do falante nativo e passa a ser a comunicação eficiente em contextos multilíngues, reduz-se a centralidade de aspectos normativos tradicionalmente associados ao ensino de inglês e amplia-se o foco sobre inteligibilidade, negociação de significados e mediação pedagógica. Consequentemente, a formação em EMI tende a estimular uma postura mais flexível diante da língua, favorecendo professores que aprendem a utilizar seus próprios repertórios linguísticos de maneira estratégica, em vez de interpretarem eventuais limitações como impedimentos para ensinar (Jenkins, 2014).

A perspectiva da translinguagem (García; Wei, 2014) radicaliza esse deslocamento: se o ILF já relativiza a norma nativa, a translinguagem dispensa a separação entre línguas como unidades estanques, entendendo que o uso flexível e estratégico de múltiplos repertórios linguísticos também se soma à formação de professores de EMI, entendendo que o uso flexível e estratégico de múltiplos repertórios linguísticos, e não a separação rígida entre LI e língua adicional, e não a separação rígida entre LI e LA, pode ser pedagogicamente produtivo. De acordo com Duarte (2020), professores formados para reconhecer e mobilizar a translinguagem como recurso pedagógico conseguem criar espaços de aprendizagem mais equitativos, especialmente para alunos com repertórios linguísticos mais heterogêneos.

Essas três perspectivas, no entanto, ainda operam predominantemente no plano da prática de sala de aula: como ensinar, como comunicar, como mobilizar repertórios. Nenhuma delas, isoladamente, dá conta de um problema que a literatura sobre formação continuada em EMI aponta com insistência, que é o de que a formação, mesmo quando bem planejada nesses termos, tende a ser oferecida de forma pontual e descontínua. Diferentes autores chegam a essa mesma constatação por vias distintas: Macaro *et al.* (2018), a partir da análise de programas de formação; Lasagabaster (2018), a partir dos relatos dos próprios professores; e O'Dowd (2018), a partir de um mapeamento de iniciativas europeias. Isso sugere que se trata de um padrão recorrente, e não de uma limitação pontual de um contexto específico.

No geral, os professores frequentemente relatam sentir que o desenvolvimento profissional é insuficiente dada a complexidade da implementação do EMI (Lasagabaster, 2018). As preocupações comuns incluem o tempo limitado para

treinamento/formação devido a outros compromissos, o suporte contínuo insuficiente após a preparação inicial, a falta de reconhecimento institucional em relação à carga de trabalho adicional, recursos inadequados para o ensino em EMI e oportunidades limitadas para praticar e receber *feedback* (Ting, 2010).

Na mesma linha, Lasagabaster (2018; 2022) argumenta que o desenvolvimento profissional em EMI deve ser concebido como um processo longitudinal. As dificuldades relatadas pelos professores não desaparecem ao término de um curso inicial, mas tendem a ressurgir quando começam efetivamente a ministrar disciplinas em inglês. Por essa razão, iniciativas pontuais apresentam impacto limitado quando não são acompanhadas por oportunidades contínuas de acompanhamento, observação de aulas, trocas entre pares e momentos de reflexão coletiva sobre a prática.

Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de que a aprendizagem docente ocorre na própria atividade profissional. À medida que os professores experimentam novas metodologias, recebem retorno de colegas e estudantes e reinterpretam suas experiências, constroem conhecimentos pedagógicos que dificilmente poderiam ser adquiridos apenas por meio de cursos teóricos. Em um mapeamento de programas de formação para EMI em universidades europeias, O'Dowd (2018) constata que a maioria das iniciativas se concentra em cursos breves de curta duração, sem mecanismos de acompanhamento longitudinal, mentoria entre pares ou observação de aula, os quais são elementos que, segundo o autor, estão associados a mudanças mais duradouras nas crenças e práticas dos professores.

Fundamentalmente, pesquisas indicam que o desenvolvimento profissional por si só é insuficiente para a implementação bem-sucedida do EMI sem um suporte institucional mais amplo (Dafouz; Smit, 2016), uma vez que barreiras linguísticas, institucionais, culturais e logísticas podem fazer com que mesmo professores bem preparados tenham dificuldades para implementar o EMI. Os autores argumentam que o EMI precisa ser compreendido como um fenômeno multinível, no qual a formação de professores é apenas um dos nós dessa rede, e seu impacto é limitado quando dissociado de políticas linguísticas institucionais claras, incentivos de carreira e infraestrutura adequada.

Até aqui, portanto, a literatura converge em dois pontos: a formação precisa ir além da proficiência linguística (dimensão pedagógica) e precisa ser contínua, e não pontual (dimensão institucional/temporal). O modelo de Letramentos Acadêmicos (AcLits) (Lillis, 1997; Lea; Street, 1998) acrescenta uma terceira dimensão, ausente nas perspectivas anteriores: a de poder. Enquanto o ILF, por exemplo, busca neutralizar a norma nativa em nome da inteligibilidade comunicativa, o AcLits parte do princípio de que nenhuma prática discursiva é neutra; inclusive, a decisão de que língua e que gêneros acadêmicos “contam” como legítimos é, em si, uma relação de poder.

Ao ser utilizado na formação docente para o EMI, o AcLits aborda não apenas a linguagem e a pedagogia, mas também questões de poder, identidade e epistemologia no discurso acadêmico, ou seja, reconhece que as instituições são atravessadas por relações de poder que definem o que conta como conhecimento legítimo; que ensinar em LI envolve negociações identitárias, especialmente para professores não nativos; e que cada disciplina constrói e valida o conhecimento de formas situadas, não universais. Assim, o AcLits sugere que não se formam professores que replicam modelos pedagógicos anglo-americanos, mas profissionais reflexivos e críticos que possam adaptar o EMI aos seus contextos de forma planejada, questionando suas premissas e implicações.

Sob essa perspectiva, ensinar em EMI implica compreender que diferentes áreas do conhecimento produzem e comunicam saberes por meio de práticas discursivas específicas. Cada disciplina organiza seus textos, suas formas de argumentação e seus modos de legitimar o conhecimento de maneira particular. Assim, a formação docente precisa contemplar também essas especificidades disciplinares, auxiliando o professor a identificar quais demandas linguísticas são impostas aos estudantes em sua área e como essas demandas podem ser pedagogicamente mediadas.

Essa compreensão desloca a atenção da língua como um conjunto de estruturas gramaticais para a linguagem como prática social situada. Em consequência, formar professores para o EMI significa desenvolver capacidades para analisar criticamente gêneros acadêmicos, práticas de leitura e escrita, formas de participação em sala de aula e relações entre linguagem, conhecimento e poder (Lillis, 1997; Lea; Street, 1998).

Essa abordagem torna-se especialmente relevante em contextos brasileiros, nos quais estudantes apresentam trajetórias linguísticas bastante heterogêneas.

Ao mesmo tempo, essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta de Kumaravadivelu (2012), segundo a qual professores não devem reproduzir modelos metodológicos concebidos em outros contextos, mas desenvolver autonomia para adaptar criticamente princípios pedagógicos às realidades locais. No caso do EMI, isso significa reconhecer que soluções consideradas adequadas em universidades europeias ou asiáticas podem não responder às especificidades das instituições brasileiras, marcadas por desigualdades linguísticas, diferentes níveis de internacionalização e distintas condições institucionais.

Dessa forma, vemos que o EMI não pode ser compreendido como uma questão puramente técnica ou linguística, visto que envolve questões de identidade, poder e justiça social. Freeman e Johnson (1998) propõem uma reconceitualização da base de conhecimento da formação docente, defendendo que a formação de professores não pode se limitar à transmissão de técnicas, mas deve envolver os professores como sujeitos que refletem criticamente sobre suas crenças, seus contextos e suas próprias trajetórias de aprendizagem. Tais crenças e ideologias influenciam significativamente as iniciativas em EMI, sugerindo que o desenvolvimento profissional deve abordar essas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, em conjunto com o desenvolvimento de habilidades práticas. Esses fundamentos teóricos fornecem a estrutura analítica para examinar e analisar as experiências, percepções e transformações de professores que participaram desse estudo.

Em síntese, a literatura evidencia que a formação para o EMI extrapola o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa. Ela envolve a construção de conhecimentos pedagógicos específicos, a revisão de crenças sobre linguagem e ensino, o fortalecimento da identidade docente em contextos multilíngues e a capacidade de responder criticamente às demandas da internacionalização. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional deixa de ser concebido como preparação técnica para ministrar aulas em inglês e passa a constituir um processo contínuo de reflexão, negociação e ressignificação da prática docente (Macaro *et al.*, 2018; Dafouz; Smit, 2020; Lasagabaster, 2022; Gimenez; Marson, 2022). É a partir dessa

compreensão que esta tese interpreta as representações dos participantes, entendendo o EMI como um fenômeno situado, produzido na intersecção entre experiências individuais, processos formativos, condições institucionais e projetos de internacionalização.

2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a fundamentação metodológica da pesquisa, organizado de forma a situar o leitor tanto no contexto institucional examinado quanto nos procedimentos investigativos que adotamos. A organização segue uma lógica que parte do contexto mais amplo, qual seja, a UEM, para os aspectos mais específicos da investigação, tais quais o histórico dos cursos de EMI oferecidos pela instituição, a caracterização do curso de EMI do PFI, o perfil dos participantes da pesquisa (egressos desses cursos), os instrumentos utilizados para geração de dados (entrevistas semiestruturadas), o método de análise indutivo-dedutivo empregado, e a natureza qualitativa da pesquisa configurada como estudo de caso.

Inicialmente, o capítulo contextualiza a UEM como lócus da pesquisa, detalhando seu histórico, suas iniciativas de internacionalização e, especialmente, suas políticas linguísticas voltadas à comunidade acadêmica. Essa contextualização auxilia na compreensão do cenário no qual se desenvolvem as iniciativas de formação e as práticas de EMI.

Em seguida, apresentamos um histórico dos cursos de formação em EMI oferecidos pela instituição a partir de 2017, culminando na descrição específica do curso ofertado pelo PFI. O conteúdo programático deste curso é exposto em seus principais tópicos, permitindo ao leitor compreender a formação recebida pelos participantes da pesquisa.

Também caracterizamos o perfil dos participantes – egressos dos cursos de EMI do PFI entre 2019 e 2021 – detalhando suas áreas de conhecimento e vínculo institucional (docentes e discentes de pós-graduação). Na sequência, são descritos os instrumentos de geração de dados (entrevistas semiestruturadas) e os procedimentos de análise baseados no método indutivo-dedutivo.

Por fim, explicamos a natureza qualitativa da pesquisa, sua ontologia relativista e epistemologia interpretativista, caracterizando-a como um estudo de caso. As questões éticas que orientaram toda a investigação encerram o capítulo, demonstrando o compromisso com o respeito aos participantes e os cuidados metodológicos adotados em todas as etapas do estudo.

2.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

2.1.1 A universidade

A UEM, criada pela Lei Estadual nº 6.034 de 06 de novembro de 1969 e reconhecida oficialmente pelo Governo Federal em 11 de maio de 1976 por meio do Decreto nº 77.583, consolidou-se como importante instituição pública de ensino superior do Paraná (Universidade Estadual de Maringá, 2024). Oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, destacando-se pela qualidade de seus programas de pesquisa e extensão, bem como pelos índices de avaliação institucional que a posicionam entre as universidades públicas estaduais de maior relevância no cenário nacional (Malanchen; Vieira, 2006).

A universidade aqui em pauta tem trazido ações que buscam a internacionalização já há alguns anos, como pode ser visto na página de eventos e cursos do Escritório de Cooperação Internacional – ECI (no site, <https://eci.uem.br/br/iec/eventos-cursos>). Estas atividades envolvem auxílio com idiomas, eventos, parcerias e acordos, mobilidade, intercâmbio virtual de aprendizagem, dentre outras articulações – tanto interna quanto externamente – para a divulgação e desenvolvimento da internacionalização do ensino superior.

No que tange à questão linguística, o suporte dado às línguas e ao desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica nos traz ao foco da nossa pesquisa. A universidade em questão oferece, além do próprio curso de EMI, quatro fontes de cursos de línguas para a comunidade interna e/ou externa: i) o Instituto de Línguas – ILG, trazendo cursos gerais de várias línguas, dentro do qual ainda há o projeto PLI, o qual, como o próprio nome já diz, é um Projeto de Línguas dentro do ILG; ii) o Programa de Integração Estudantil – PROINTE, que auxilia a comunidade interna com o uso instrumental do inglês e do francês, além do português para estrangeiros; iii) o Paraná Fala Idiomas – PFI, que traz as línguas inglesa, francesa e espanhola para o membro da academia que tenha interesse tanto em cursos para fins específicos quanto para uso geral; e iv) o Instituto de Estudos Japoneses – IEJ, existente desde a década

de 80 e com foco na cultura japonesa, que tanto representa e influencia a cidade na qual a universidade está inserida.

Além disso, há outros históricos de ações linguísticas na IES em vista. O conhecido programa Idiomas sem Fronteiras – ISF, desenvolvido pelo governo federal, esteve presente na universidade de 2014 a 2019 e visava trazer auxílio linguístico aos alunos que desejassem fazer a mobilidade acadêmica em universidades fora do Brasil. Há, também, histórico de i) um curso de língua Guaraní oferecido pela instituição em 2018; ii) parceria do ILG com o Departamento de Letras Modernas para cursos de inglês e espanhol destinado à terceira idade; iii) o projeto TEPLE, que há anos oferece o Teste de Proficiência em Línguas Estrangeiras para a comunidade acadêmica; e iv) o laboratório de tradução, versão e revisão de textos em língua portuguesa (LP), voltado à prestação de serviços para a comunidade interna e externa.

O Programa Paraná Fala Idiomas é o contexto no qual nosso estudo irá partir. O PFI teve início no segundo semestre de 2014 e, nesta época, oferecia cursos preparatórios para exames internacionais específicos. Após 2017, houve uma expansão significativa não apenas em termos de idiomas contemplados, mas sobretudo na diversidade de cursos ofertados. Diferente de seu início, ao longo dos anos seguintes, o portfólio do programa passou a abranger modalidades muito mais variadas, organizadas em diferentes eixos formativos: cursos de proficiência geral por níveis progressivos (do elementar ao avançado), cursos de conversação, cursos voltados a fins específicos, além de workshops temáticos e do curso de EMI. Essa ampliação sugere uma reorientação estratégica do programa: de um formato centrado na certificação para uma proposta de formação linguística abrangente, capaz de atender desde o estudante no início de sua trajetória até o pesquisador e o docente.

Indo além do ensino de línguas com vistas à internacionalização, o PFI tem parceria com países diferentes, o que faz com que ações conjuntas possam acontecer. A Secretaria Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) é a gestora do programa e o coordena justamente com a Coordenação Estadual e por coordenadores institucionais, tendo, junto com a SETI, a Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF) como investidora (Rios *et al.*, 2021).

Como o foco deste estudo é pesquisar quais as representações que participantes dos cursos de EMI têm em relação ao uso da LI para ministrar conteúdos diversos no ensino superior e à internacionalização institucional, o inglês recebe ênfase por ser a língua de atuação profissional da pesquisadora e o eixo central da prática docente analisada. A seguir, descreveremos os cursos de EMI já ofertados pela universidade.

2.1.2 Histórico de cursos de formação para EMI na universidade

O primeiro curso de EMI³ oferecido na universidade em questão aconteceu no ano de 2017, e foi oferecido pelo Instituto de Línguas da UEM. Proposto como um curso de extensão, foi ministrado no mês de fevereiro pelas professoras Cristina Mott Fernandez e Jussara Olivo Rosa Perin.

Mais adiante, no mesmo ano, a professora Cristina Mott Fernandez promoveu, mais uma vez, uma iniciativa focada no ensino por meio do inglês, destinada a professores do ensino superior de diversas áreas. O curso de extensão foi intitulado “EMI - *English as Medium of Instruction Pedagogy* - a pedagogia do IMI (inglês como meio de instrução)”⁴ e ocorreu entre os dias de 20 de novembro e 11 de dezembro de 2017, nas segundas-feiras de manhã.

Já em junho de 2019, aconteceu o primeiro curso de EMI ofertado pelo PFI⁵, realizado em dois encontros. O curso foi conduzido primordialmente em LI, com as professoras Ana Góis, à época parte do PFI, e Aline Brancalhão, do Departamento de Línguas Modernas (DLM) e orientadora pedagógica do PFI da UEM.

Ainda no mesmo ano, em novembro, um workshop de EMI⁶ foi organizado pela professora Luciana Cabrini S. Calvo, do Departamento de Letras Modernas (DLM) da UEM. Foi ministrado por ela e pelas pesquisadoras responsáveis por um projeto

³ https://asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21389:ilg-oferece-curso-para-auxiliar-docentes-no-ensino-de-ingles&catid=987&Itemid=220

⁴ https://asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22259:curso-de-ingles-pelo-isf-esta-com-inscricoes-abertas&catid=987:notas&Itemid=220

⁵ <https://pfiuem.wixsite.com/pfiuem/post/pfi-ingl%C3%AAs-da-uem-concluiu-seu-primeiro-curso-de-emi-no-%C3%BAltimo-s%C3%A1bado>

⁶ https://asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23791:workshop-vai-tratar-do-ingles-como-meio-de-instrucao-no-ensino-superior&catid=986&Itemid=157

realizado em conjunto com outra universidade paranaense e uma universidade do Reino Unido: a professora Alessia Cogo, editora do ELT Journal, e as docentes da UEL, Telma Gimenez e Michele El Kadri.

Em abril de 2020, com a chegada da pandemia, o Departamento de Letras Modernas da universidade ofertou um curso de EMI de 30 horas para alunos e professores da universidade - dessa vez, sem a obrigatoriedade mínima de pós-graduação, permitindo aos calouros a participação. O Núcleo de Educação à Distância foi o responsável pela mediação das aulas, as quais eram compostas por videoaulas e atividades realizadas no Moodle.

Ainda na onda das atividades *online* devido à pandemia, em agosto do mesmo ano, as orientadoras pedagógicas do PFI fizeram um bate-papo ao vivo com a professora Sandra Schiavi (na época, assessora do Escritório de Cooperação Internacional), utilizando o Facebook. Na conversa, buscou-se apresentar à comunidade acadêmica alguns conceitos básicos de EMI e o curso ofertado pelo PFI.

Além disso, também no formato *online*, em outubro e novembro 2020, o Escritório Regional de Língua Inglesa (*Relo Office*) da embaixada americana no Brasil, ofertou um curso de EMI intitulado “*EMI for universities in the state of Paraná*”, destinado a professores universitários do estado. O professor Christopher Stillwell, da Universidade da Califórnia, foi o responsável pelas aulas, e as professoras Michele El kadri, Luciana Cabrini Simões Calvo (UEM) e Taisa Passoni (UTFPR) foram as coordenadoras da proposta⁷.

Para além dos cursos de formação, a UEM ofereceu, por meio do Escritório de Cooperação Internacional, com apoio da SEStI, em 2023, seis bolsas para docentes que ofertasse disciplinas em língua adicional (LA) ou promovesse intercâmbio virtual (conhecido também como COIL - *Collaborative Online International Learning*). Para tal, os docentes deveriam ministrar tais disciplinas na Graduação e/ou Pós-Graduação, fora de sua carga horária semanal, por conta do recebimento da bolsa. Essa iniciativa também fez parte da política de internacionalização das instituições de ensino superior do Paraná.

⁷ https://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25014%3Aingles-como-meio-de-instrucao-tem-financiamento-da-embaixada-americana&catid=986%3Apgina-central&Itemid=211

2.1.3 O curso de EMI do PFI

O curso do PFI na UEM teve sua primeira edição em junho de 2019. No mesmo ano, o referido programa nomeou dois participantes para fazer o curso de EMI da Universidade de Cambridge: um presencial, na cidade de Curitiba, e outro *online*. A única exigência era que os egressos compartilhassem o aprendizado em suas IES.

Na UEM, o primeiro curso recebeu o título de “*EMI: a practical introduction*” e foi um curso de extensão com 20 vagas oferecidas apenas a docentes da universidade. Assim como diz o título, foi apenas uma introdução mais geral ao conceito, feita durante dois sábados, manhã e tarde, de maneira presencial, contabilizando 16 horas de carga horária. O conteúdo abreviado se deu pela carga horária, que não conseguiu acomodar tanto as partes mais práticas quanto alguns conceitos que se tornaram peças chaves das outras edições, como a internacionalização acadêmica e o inglês como língua franca.

O segundo curso, todavia, tornou-se parte integrante do rol de cursos ofertados pelo PFI, tendo um módulo com a duração de 30 horas (com um encontro semanal) e abertura de vagas para alunos da pós-graduação, uma vez que a maioria busca seguir a carreira acadêmica. Com o aumento da carga horária, alguns tópicos (como os acima mencionados) puderam ser apresentados e discutidos, além de atividades que os alunos faziam extra-classe. Além disso, é importante mencionar que apenas as duas primeiras edições do curso foram feitas de maneira presencial, uma vez que a pandemia tornou as aulas remotas uma realidade. A migração para o ambiente virtual trouxe mais participantes para os cursos, provavelmente devido à facilidade de participar das aulas sem que fosse preciso se deslocar até a universidade. Vale destacar que essa modalidade permitiu também a participação de professores de outras Instituições de Ensino Superior do Paraná, ampliando o alcance e a diversidade do programa. Quanto à condução das aulas, cabe pontuar que, inicialmente, o curso foi ministrado por dois docentes e, posteriormente, passou a contar com a colaboração de três professores.

De maneira resumida, os principais tópicos abordados no curso, com a ordem em que foram trabalhados, foram: inicialmente, foram apresentados conceitos fundamentais sobre Internacionalização e IeC, discutindo seus impactos nas IES. Em seguida, o curso explorou o papel das línguas nas aulas de EMI, abrangendo questões como multilinguismo, translanguagem e o ILF. Na sequência, foram trabalhadas metodologias ativas aplicadas ao ensino em LI, juntamente com abordagens e estratégias pedagógicas específicas para aulas ministradas nesse idioma. O programa também contemplou o uso de ferramentas tecnológicas e, a partir de 2025, incorporou discussões sobre Inteligência Artificial como recurso de apoio pedagógico. Por fim, os participantes se engajam em reflexões sobre planejamento de conteúdo programático e de aulas em contextos de EMI, culminando em uma atividade prática final (Züge *et al.*, 2025). Nesta etapa, a proposta é que preparem e apresentem um recorte de aula de sua especialidade, articulando as estratégias de EMI discutidas, o que possibilita o exercício direto da docência em LI, seguido por estratégias de *feedback* e processos avaliativos compartilhados com o grupo.

2.1.4 Disciplinas ministradas em inglês na UEM

Na universidade em foco, há algumas iniciativas em EMI, acerca das quais o Escritório de Cooperação Internacional⁸ reuniu informações, fazendo um levantamento das disciplinas dadas em LI desde o ano de 2015 até 2023 tanto na graduação quanto na pós. No total, há uma listagem de 101 disciplinas ministradas em LI, sendo 18 na graduação e 83 na pós-graduação.

Ainda, diversas são as áreas que oferecem disciplinas em LI. Os cursos da grande área das ciências biológicas apresentam grande maioria em tais disciplinas (31 na pós; dois na graduação), seguidos pelas ciências sociais aplicadas (13 na pós; dois na graduação) e pelas ciências humanas (oito na pós, sete na graduação).

2.1.5 Os participantes da pesquisa

⁸ <https://www.eci.uem.br/br/>

Para a geração de dados, os participantes selecionados foram os egressos dos cursos de EMI ofertados pelo PFI entre o primeiro semestre do ano de 2019 até o segundo semestre de 2021. Em 04 de outubro de 2022, as entrevistas começaram a ser realizadas utilizando a plataforma *Google Meet*. Até 07 de dezembro de 2022, dentre 51 egressos, 23 haviam participado da entrevista.

Embora os cursos de EMI sejam ofertados pelo PFI da UEM, o programa é aberto a docentes de outras instituições estaduais de ensino superior do Paraná. Assim, dos 23 participantes, quatro são vinculados a outras IES paranaenses: dois à Unespar, um à Unicentro e um à UEL.

O quadro a seguir mostra as áreas de conhecimento dos participantes. Os mesmos são identificados pela letra “P” quando se trata de um professor, e pela letra “A” quando é aluno de pós-graduação.

Quadro 2. Distribuição de participantes por área de conhecimento

Participante	Área do conhecimento
A1, A2, P6, P8, P19	Letras
P3, P4, P10, A4	Administração
P13, P16, P18	Artes Visuais
P9, P14, P17	Educação (Pedagogia)
P1	Fonoaudiologia
P2	Educação Física
P5	Engenharia de Produção
P7	Engenharia de Alimentos
P11	Informática
P12	Clências Biológicas
P15	Física
A3	Odontologia

Fonte: A autora.

Foram entrevistados vinte e um participantes, sendo dezessete docentes e quatro discentes de pós-graduação. As áreas do conhecimento foram diversas, separando-se em: dois docentes e dois discentes do Programa de Pós-Graduação em Letras; três docentes e um discente de pós-graduação do departamento de Administração; três docentes do departamento de Pedagogia; dois docentes do departamento de Artes Visuais; um docente do Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia; um docente do departamento de Educação Física; um docente do departamento de Engenharia de Alimentos; um docente do departamento de Engenharia de Produção; um docente do departamento de Informática; um docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas; um docente do departamento de Física; e um discente do Programa de Pós-Graduação em Odontologia.

2.1.6 Instrumentos para geração dos dados

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa. O contato inicial foi feito por e-mail, o qual foi obtido a partir das listas de concluintes dos cursos de EMI do PFI. A pesquisadora, por ter sido, na época, professora e integrante da equipe do PFI/UEM, tem o contato desses concluintes. Após o envio do e-mail para todos os egressos das seis edições do curso de EMI ofertado pela IES, seguimos para as entrevistas com os participantes, de modo a compreender de forma mais aprofundada os porquês de suas decisões e respostas. Todos os contatos com os participantes foram feitos de modo virtual.

Para garantir que as mesmas perguntas fossem feitas a todos os participantes, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, as quais Duarte (2004, p. 215) esclarece que

[e]ntrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

A característica da entrevista semiestruturada é, de fato, a fluidez, a qual busca “propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre” (idem, p. 216), pois faz uso de perguntas pré-definidas junto às que vão surgindo durante a conversa. As entrevistas nos deram suporte para fazer uma descrição mais próxima do nosso objeto de estudo. Seu registro ocorreu por meio de gravação em vídeo, fazendo uso de ferramentas de videoconferência – neste caso, o *Google Meet* –, sendo transcritas para posterior análise.

Os excertos das entrevistas foram transcritos de forma a preservar as características essenciais das falas dos participantes. Quando necessário, realizamos intervenções mínimas de edição para favorecer a fluidez da leitura. As reticências entre colchetes ([...]) indicam a omissão de segmentos considerados não pertinentes à análise em curso, sem prejuízo ao sentido do enunciado. Por sua vez, o emprego de letras maiúsculas entre colchetes (por exemplo, [A], [O]) assinala ajustes decorrentes dessas supressões, especialmente quando foi necessário iniciar uma palavra ou oração com letra maiúscula para manter a correção ortográfica e a coesão textual. Essas intervenções não alteram o conteúdo, a intenção comunicativa ou a interpretação das falas dos participantes.

Em suma, as perguntas das entrevistas têm como foco a internacionalização do ensino superior, o EMI neste contexto e a vivência dos participantes com o EMI, após realização de cursos ofertados pelo PFI. A princípio, esta parte da pesquisa será norteadada pelo que segue: i) relação entre EMI e internacionalização; ii) motivações dos participantes para procurar um curso de EMI; iii) realização de ações em EMI após a conclusão do curso (Apêndice A).

Vale ressaltar que, durante as interações, é comum que os participantes usem “professora” ao me responder. Como previamente dito, essa terminologia reflete o fato de que, antes de assumir o papel de investigadora, atuei diretamente na docência das turmas em que os entrevistados estavam matriculados.

A manutenção dessa forma de tratamento mostra que a relação estabelecida entre pesquisadora e participantes não se iniciou com a pesquisa, mas foi construída anteriormente no contexto dos cursos de formação em EMI ofertados pelo Programa

Paraná Fala Idiomas. Essa relação foi construída durante o período em que a pesquisadora atuou como docente e orientadora pedagógica dessas turmas, participando diretamente do planejamento, da implementação e do acompanhamento das ações formativas. Assim, esta investigação foi conduzida em um contexto no qual pesquisadora e participantes compartilhavam uma trajetória acadêmica e profissional prévia.

Na pesquisa qualitativa, especialmente sob uma perspectiva interpretativista, reconhece-se que a pesquisadora não ocupa uma posição neutra diante do fenômeno investigado (Lincoln; Guba, 1985; Denzin; Lincoln, 2018). Ao contrário, sua inserção no contexto investigado constitui simultaneamente uma potencialidade e um desafio metodológico. Por um lado, o conhecimento prévio do contexto institucional favoreceu a construção de um ambiente de confiança durante as entrevistas, possibilitando que os participantes compartilhassem experiências, inseguranças e percepções com maior espontaneidade. Além disso, permitiu compreender referências implícitas ao funcionamento do programa, às dinâmicas institucionais e às práticas pedagógicas mencionadas pelos entrevistados.

Por outro lado, essa dupla posição exigiu constante exercício de reflexividade ao longo de todo o processo investigativo. Procuramos, portanto, distinguir continuamente a experiência construída enquanto docente das interpretações produzidas enquanto pesquisadora, submetendo os dados a um processo sistemático de análise fundamentado no referencial teórico adotado e privilegiando a emergência das categorias a partir das falas dos participantes, em vez da confirmação de expectativas oriundas da experiência profissional. Quando informações contextuais previamente conhecidas sobre os participantes contribuíram para a compreensão de determinado excerto, elas foram utilizadas apenas para contextualizar a análise, sem constituírem evidências analíticas independentes das entrevistas

2.1.7 Análise dos dados gerados

A análise dos dados gerados foi realizada com base no método indutivo-dedutivo. Considerando que aquele tem início no estudo geral do tema para, só então, ir para os tópicos mais particulares (Gil, 2008), buscaremos analisar nossos

dados primeiramente de forma global. Com base nessa primeira análise, ao levantarmos os princípios estabelecidos *a priori*, seremos capazes de partir para a observação mais aprofundada e específica das informações coletadas, de modo a trazer consigo conclusões guiadas por uma construção lógica e embasada. Igualmente, além da dedução, faremos uso da indução para trazer possíveis probabilidades para nossas premissas.

O método indutivo possibilita conhecer as causas dos porquês investigados, ao mesmo tempo em que se descobre a relação, se alguma, entre eles (Gil, 2008). Assim, por meio da análise indutivo-dedutiva, seremos capazes de não apenas evidenciar a regularidade das categorias analíticas, mas de acrescentar outras categorias e/ou subcategorias, resultando em dimensões analíticas, as quais irão nos auxiliar na construção da tese. A identificação de categorias por meio desse método analítico auxilia na organização e discussão dos dados.

É importante ressaltar que, para a análise das respostas, optamos pela transcrição literal das entrevistas, preservando as marcas da oralidade e eventuais variações em relação à norma padrão. Tal decisão visa respeitar a legitimidade da fala dos entrevistados, evitando o uso recorrente de expressões como (*sic*), de modo a garantir a fluidez da leitura e a fidelidade aos dados brutos gerados.

A seguir, descrevemos a natureza, ontologia, epistemologia e tipologia da pesquisa.

2.2 NATUREZA, ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E TIPOLOGIA DA PESQUISA

A natureza de pesquisa qualitativa é a base aqui utilizada para nortear nosso estudo, partindo das cinco características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994). Em primeiro lugar, o ambiente natural constitui a fonte imediata dos dados pesquisados, ao passo que a pesquisadora atua como o principal agente de coleta e análise. O estudo se caracteriza por um processo sistemático de análise realizado após a conclusão das entrevistas, no qual as transcrições das falas dos participantes são examinadas e relacionadas às teorias linguísticas pertinentes.

Correspondendo à segunda característica, é evidente que os dados gerados nessa pesquisa são, em sua maioria, descritivos. Por utilizarmos entrevistas semiestruturadas, traremos e analisaremos transcrições, bem como citações dos registros orais e escritos (em transcrições) dos participantes. O máximo de elementos possível será observado para que essa pesquisa consiga compreender o(s) problema(s) apresentado(s).

Em terceiro lugar, o processo da pesquisa será o maior foco. Os resultados nos são interessantes, pois nos darão algumas respostas ou, ao menos, possibilidades de estudos mais aprofundados, porém nosso maior interesse se dá em analisar o como e os porquês de os participantes terem as visões que têm acerca da internacionalização e do uso do EMI.

Considerando a terceira característica, nossa pesquisa se interessa em saber como os participantes constroem os sentidos que possuem: uma vez que compreendemos suas perspectivas, conseguimos investigar a dinâmica que compõe a situação proposta neste trabalho. Assim, torna-se possível entender o modo como as experiências e as participações dos entrevistados são formadas.

Conforme previamente explicado, o método indutivo-dedutivo será utilizado para a análise de dados, fato que se encaixa na quarta característica da pesquisa qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994), pois esse método acontece de maneira *bottom-up*, de forma que as peças individuais do quebra-cabeça de informações são unidas, aos poucos, e inter-relacionadas, trazendo diferentes abstrações conforme os dados vão se agrupando.

A ontologia da pesquisa pauta-se no relativismo, ou seja, o objetivo investigativo está relacionado à compreensão da realidade especificamente construída pelos participantes da pesquisa, considerando seus pontos de vista como relativos, subjetivos, com base em suas percepções, e não como verdades absolutas (Lincoln; Guba, 2006). A epistemologia, por sua vez, é interpretativista, pois o pesquisador compreende o significado atribuído pelos participantes da pesquisa a partir de suas crenças e do modo como veem o mundo (Schwandt, 2006). Além disso, seu objetivo é compreender as ações humanas.

Essa perspectiva epistemológica também fundamenta a compreensão de que a pesquisadora integra o contexto investigado e participa da construção dos significados produzidos durante a pesquisa. Diante disso, reconhecemos que a dupla posição de professora dos cursos investigados e pesquisadora desta tese influenciou as interações estabelecidas com os participantes, aspecto assumido de forma explícita e tratado por meio de uma postura reflexiva durante todas as etapas da investigação

Em relação à tipologia, nossa pesquisa se enquadra em um estudo de caso, uma vez que envolve a geração de dados e a análise detalhada e aprofundada (Gil, 2008) da comunidade e da instituição *per se*, o que permitirá aumentar o conhecimento sobre o tema em análise e, dessa forma, trazer mais referência e suporte para as investigações acerca do mesmo. Pode-se explicar o plano geral do estudo de caso como um funil, conforme mostram Bogdan e Biklen (1994, p. 89-90), em que i) o pesquisador procura lugares que tenham indivíduos que possam ser seu objeto de estudo; ii):

O início de estudo representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais com pessoas que possam ser objecto de estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando aliviar o interesse do terreno ou das fontes de dados e seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. Como o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspetos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar.

Isso faz com que o estudo de caso tenha sete características principais (Ludke; André, 1986): i) eles têm como objetivo a descoberta de um conhecimento que será, constantemente, reconstruído; ii) a interpretação de texto é fundamental para compreender o problema; iii) eles tentam mostrar a realidade a partir de suas múltiplas facetas; iv) as fontes de informação são variadas, vindo de momentos, situações e contextos diferentes; v) eles têm a perspectiva das “generalizações naturalísticas”, ou seja, o leitor define suas generalizações dos resultados que o pesquisador trouxe

(Stake, 1978); vi) os diferentes pontos de vista de uma situação social são representados, uma vez que a realidade pode ser vista por lentes diversas; e vii) o uso da linguagem é mais acessível que outros tipos de relatórios de pesquisa.

Assim, explicamos que esta pesquisa aborda um caso bastante delimitado e específico dentro da universidade na qual a pesquisadora vivenciou a maior parte de sua minha trajetória profissional. Portanto, serão adotados os procedimentos metodológicos preconizados pelo estudo de caso, de modo que a investigação seja conduzida considerando o interesse naquilo que o objeto de estudo apresenta de singular e exclusivo.

Em resumo, a unidade de estudo desta investigação compreende os cursos de EMI ofertados pelo PFI na UEM, entre o primeiro semestre de 2019 e o segundo semestre de 2021. O recorte analítico focaliza, especificamente, os egressos das turmas ministradas no período em foco, totalizando um grupo de 23 participantes entrevistados. A investigação debruça-se sobre as representações construídas por esses participantes acerca do uso da LI como meio de instrução para o ensino de conteúdos diversos, bem como suas visões e interpretações sobre o processo de internacionalização da instituição.

2.2.1 Questões éticas

Com relação às questões éticas, nossas escolhas metodológicas foram orientadas de modo a respeitar os princípios morais dos indivíduos participantes, seguindo os três princípios fundamentais da ética em pesquisa, quais sejam: respeito pelas pessoas, beneficência e justiça, conforme estabelecidos pelo Relatório Belmont (National Commission, 1979) e incorporados no contexto brasileiro pela Resolução CNS nº 466/2012 (Brasil, 2012). Ainda, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEM⁹.

Previamente ao início da nossa investigação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) foi elaborado, aprovado pelo COPEP e compartilhado via e-mail com os participantes da pesquisa, contendo os objetivos e procedimentos da pesquisa, e os instrumentos para a geração de dados, para que estejam cientes de

⁹ nº CAAE: 58836722.7.0000.0104

como se daria sua participação. Uma vez que a obtenção do consentimento ocorreu em ambiente virtual, enfatizamos ao participante a importância de que o documento fosse guardado em seus arquivos pessoais para fins de salvaguarda.

No que diz respeito ao processo da pesquisa, o “durante”, houve apenas a participação de indivíduos maiores de 18 anos, os quais tiveram sua identidade omitida durante todo o trabalho, e foram identificados por letra (P ou A) e números, a fim de resguardar seu anonimato.

Além da anonimização dos participantes, optamos também por preservar a identidade de terceiros mencionados durante as entrevistas. Assim, sempre que docentes citados pelos entrevistados aparecem nos excertos apresentados ao longo da análise, seus nomes foram substituídos por identificações fictícias, como "Professora X", sem qualquer correspondência com suas identidades reais. Essa estratégia visa evitar a identificação indireta de pessoas que não participaram da pesquisa como respondentes, em consonância com os princípios éticos adotados neste estudo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados por meio das entrevistas com os 23 participantes (professores e alunos de pós-graduação) que participaram do curso de EMI ofertado pelo PFI entre o primeiro semestre do ano de 2019 até o segundo semestre de 2021.

A investigação foi conduzida mediante uma abordagem indutivo-dedutiva, que combina dois movimentos analíticos complementares, sendo elas:

i) Movimento Indutivo: Partiu-se dos dados empíricos (transcrições das entrevistas) para identificar padrões, temas recorrentes e categorias emergentes nas falas dos participantes. Este processo *bottom-up* permitiu que as categorias de análise surgissem organicamente a partir do conteúdo das entrevistas, respeitando a voz e a experiência dos participantes.

ii) Movimento Dedutivo: As categorias emergentes foram então confrontadas e dialogadas com o referencial teórico sobre EMI, internacionalização, políticas linguísticas e formação docente, estabelecendo conexões entre os achados empíricos e a literatura acadêmica relevante. Este processo *top-down* possibilitou uma interpretação teoricamente fundamentada dos dados.

O capítulo está organizado em sete grandes categorias temáticas, cada uma subdividida em subcategorias específicas que emergiram da análise, e estruturado em duas partes. A Parte 1 reúne as categorias relacionadas às percepções dos participantes sobre o curso de formação em EMI; e a Parte 2 agrupa as categorias relacionadas à implementação do EMI em suas práticas pedagógicas. As categorias respondem aos três objetivos específicos da pesquisa:

a) Investigar o papel dos cursos de EMI no contexto em tela para a oferta ou não de aulas em LI em práticas pedagógicas dos entrevistados

b) Analisar as motivações dos referidos participantes na tomada de decisão acerca de ministrar (ou não) aulas em LI em seus contextos específicos de atuação;

c) Compreender a visão dos participantes sobre o EMI no cenário de internacionalização do ensino superior;

As categorias 1. Interesse e Motivações Iniciais para o Curso de EMI; 2. Desafios e Dificuldades Enfrentadas no Curso de Formação em EMI; e 3. Impactos do Curso de Formação em EMI e sua Avaliação respondem ao objetivo A.

Para o objetivo B, trazemos as categorias 1. Interesse e Motivações Iniciais para o Curso de EMI; 4. Sugestões de Aprimoramento do Programa de EMI; e 5. Motivações, Práticas e Avaliação do EMI em Ação.

Por fim, o objetivo C é respondido nas categorias 5. Motivações, Práticas e Avaliação do EMI em Ação; 6. Barreiras e Desafios para a Implementação do EMI; e 7. Percepções Diversas sobre a Implementação do EMI.

Cada categoria e subcategoria é apresentada segundo a estrutura de definição e contextualização, na qual explicamos brevemente o tema da categoria/subcategoria e sua relevância no contexto do EMI; diálogo com a literatura, em que conceitos teóricos e pesquisas que fundamentam a discussão são apresentados; excertos das entrevistas, com trechos das falas dos participantes exemplificando e evidenciando os achados; e análise interpretativa, onde os excertos são analisados à luz do referencial teórico, estabelecendo conexões, tensões e *insights* sobre o fenômeno investigado.

Para uma melhor visualização do capítulos, o quadro-síntese das categorias de análise é apresentado abaixo:

Quadro 3: Quadro-síntese das categorias de análise

Categoria Principal	Subcategorias	Foco Analítico	Objetivo específico
1. Interesse e motivações iniciais para o curso de EMI	1.1. EMI e o desenvolvimento da prática docente 1.2. LI como recurso de aprendizagem e comunicação 1.3. Internacionalização 1.4. Fatores pessoais e logísticos	Motivações dos participantes para buscar formação em EMI, revelando expectativas e necessidades iniciais.	A e B
2. Desafios e dificuldades enfrentadas no curso de formação em EMI	2.1. Desafios e dificuldades de cunho linguístico 2.2. Desafios e dificuldades de cunho logístico	Obstáculos vivenciados pelos participantes durante a formação, com ênfase nas dimensões linguística e logística.	A

3. Impactos do curso de formação em EMI e sua avaliação	3.1. Ressignificação de crenças 3.2. Estímulo para planejamento e implementação do EMI 3.3. Desenvolvimento profissional, prática reflexiva e habilidades multifacetadas 3.4. Avaliação, metodologia e apoio afetivo	Transformações em crenças, práticas e identidades profissionais decorrentes da formação, bem como a avaliação geral dos participantes sobre o curso.	A
4. Sugestões de aprimoramento do programa de EMI	4.1. Aspectos didático-metodológicos e aprofundamento pedagógico 4.2. Formato, carga horária e modalidades de oferta 4.3. Acompanhamento, continuidade e suporte institucional	Propostas dos participantes para o aperfeiçoamento do programa de formação, considerando dimensões pedagógicas, estruturais e institucionais.	B
5. Motivações, práticas e avaliação do EMI em ação	5.1. Motivações 5.2. Práticas 5.3. Avaliação sobre a implementação do EMI	Implementação (ou planejamento para implementar) do EMI nas práticas docentes e os fatores que influenciam essas decisões.	B e C
6. Barreiras e desafios para a implementação do EMI	6.1. Desafios de proficiência e identidade docente 6.2. Desafios de proficiência e engajamento discente 6.3. Barreiras burocráticas e estruturais (institucionais) 6.4. Desafios logísticos e de oportunidade 6.5. Desafios de planejamento e carga de trabalho 6.6. Barreiras emocionais	Obstáculos multifacetados que impedem ou dificultam a adoção do EMI no contexto brasileiro.	C
7. Percepções diversas sobre a implementação do EMI	–	Visões dos participantes sobre o papel do EMI no cenário de internacionalização do	C

		ensino superior, abrangendo posicionamentos favoráveis, críticos e neutros.	
--	--	---	--

Fonte: A autora.

Parte 1: Análise sobre as percepções relacionadas ao curso de Formação em EMI

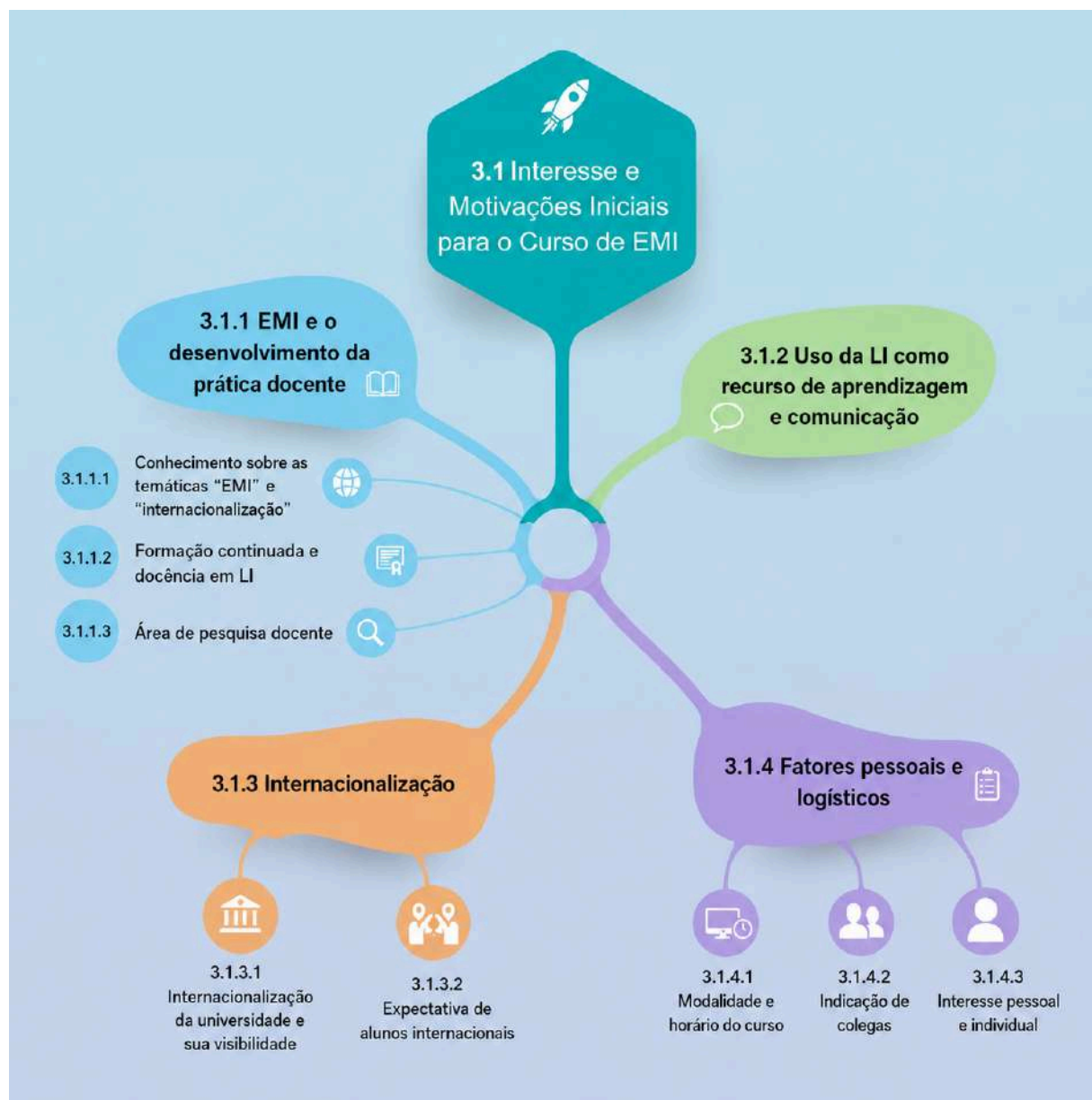
3.1 INTERESSE E MOTIVAÇÕES INICIAIS PARA O CURSO DE EMI

Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse e debate em torno da utilização do EMI em IES ao redor do mundo. A adoção do EMI oferece vantagens e desafios, envolvendo questões linguísticas, pedagógicas, culturais e de equidade no acesso ao ensino superior e à LI (Dearden, 2014; Martinez, 2016; Macaro *et al.*, 2018; Galloway; Rose, 2019; Kamaşak; Sahan, 2023).

Considerando essa amplitude de possibilidades, esta seção analisa o que motivou os participantes da pesquisa a se inscreverem no curso de EMI, ofertado pelo PFI. Em linhas gerais, a análise revela que o interesse é multifacetado, abrangendo desde o desenvolvimento profissional até a necessidade prática do idioma e fatores logísticos, como a modalidade online, a compatibilidade de horários e a indicação por colegas.

Notamos que os participantes, frequentemente, citam mais de um motivo para o interesse, resultando em sobreposição entre as categorias de análise. No que se refere à primeira pergunta da entrevista “O que fez você se interessar pelo curso de EMI, ofertado pelo PFI?”, algumas categorias foram levantadas para análise, a saber: i) EMI e o desenvolvimento da prática docente; ii) LI como recurso de aprendizagem e comunicação; iii) Internacionalização; e iv) Fatores pessoais e logísticos.

Imagem 1. Mapa mental: Interesse e Motivações Iniciais para o Curso de EMI



Fonte: A autora, com auxílio das ferramentas como ChatGPT (<http://chatgpt.com>) e Canva (https://www.canva.com/pt_br).

Em síntese, os dados revelam que o interesse dos participantes pelo curso de EMI é motivado por razões múltiplas e, frequentemente, sobrepostas. Longe de se restringir a uma única dimensão, as motivações articulam demandas de desenvolvimento profissional docente, necessidades práticas de uso da LI como

ferramenta de comunicação e acesso ao conhecimento científico, aspirações relacionadas à internacionalização e, ainda, fatores pessoais e de logística. Isso sugere que o EMI é percebido pelos participantes não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um projeto mais amplo que envolve identidades profissionais, trajetórias acadêmicas e posicionamentos frente ao cenário globalizado da educação. Nas seções seguintes, aprofundamos cada uma dessas dimensões, buscando compreender como essas motivações iniciais se articulam com as práticas, os desafios e as avaliações que emergem ao longo da experiência de formação em EMI.

3.1.1 EMI e o desenvolvimento da prática docente

Nessa categoria, discutimos como o EMI pode impactar a formação e a prática docente. Perrenoud (2000, p. 16) defende que a formação contínua dos professores é essencial para o desenvolvimento de suas competências profissionais, compreendendo que “não há competências sem saberes”. Para o autor, o conceito de competência não se restringe a tarefas simples, mas envolve a capacidade de tomar decisões e resolver problemas em diversas áreas. Assim, a aquisição e desenvolvimento de tais competências auxiliam na formação contínua dos professores, uma vez que permitem a inserção da teoria na prática e, por sua vez, uma prática mais embasada e reflexiva.

Para Freire (1987, p. 38), a prática “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Entende-se, portanto, que não é possível nem eficaz separar a teoria da prática, sendo necessário que o professor que busca aumentar seu repertório pedagógico consiga inserir em sua prática os conhecimentos adquiridos. Essa perspectiva se estende ao contexto do EMI, no qual Lasagabaster (2022) aponta que muitos docentes ingressam em programas sem a formação pedagógica adequada para o contexto bilíngue, o que compromete diretamente a qualidade do ensino ofertado, evidenciando a necessidade de uma formação contínua do professor.

Todos os participantes da pesquisa viram o curso de EMI como uma ferramenta essencial para aprimorar sua formação e prática docente. Eles buscavam alinhar a teoria com uma prática mais embasada e reflexiva, algo fundamental para a formação

continua dos professores. Especificamente, o interesse se concentrou em quatro áreas-chave de desenvolvimento: i) Conhecimento sobre a temática “EMI”; ii) Conhecimento sobre a temática “Internacionalização”; iii) Formação continuada; e iv) Área de pesquisa docente.

3.1.1.1 Conhecimento sobre as temáticas “EMI” e “internacionalização”

Alguns participantes expressaram interesse em conhecer mais sobre as temáticas devido às suas intenções acadêmicas. A1 e A2 tiveram conhecimento sobre EMI por meio de outro curso; contudo, ainda queriam desenvolver e aprimorar o contato tido anteriormente. A2 menciona: *“Em 2020, no período da pandemia, eu fiz um curso de extensão intitulado “internacionalização”, e aí dentro dele eu conheci a internacionalização em casa e o EMI, e foi a partir daí que eu tive mais interesse”*.

P13 e P14, por outro lado, não haviam estudado o conceito propriamente dito, tendo ouvido falar apenas de maneira superficial, seja por artigos ou colegas que dele comentavam. De acordo com P13, *“É uma temática nova, assim, não nova, né? Mas consideravelmente nova. E é um conteúdo que eu não tinha tido um acesso mais sistematizado. Apenas por meio de leituras individuais, por iniciativa própria”*, indicando que seu interesse surgiu por meio de ação pessoal e autônoma.

P19 vai além e traz uma importante reflexão da relação entre EMI e internacionalização, o que também provoca o interesse, em especial àqueles que estão intimamente ligados à área de ensino-aprendizagem.

Esse movimento de internacionalização no ensino superior não é restrito a uma ou duas universidades. Ele é um movimento internacional, como o próprio nome diz. E, portanto, todas as... eu diria que pelo menos as principais universidades estão fazendo este movimento. Então, eu queria entender esse conceito de EMI, o próprio conceito de internacionalização. Além disso, eu tive uma proposta de um projeto de pesquisa em nível de doutorado, de um pós-graduando, que era sobre EMI. Então, para eu poder orientar, eu quis aprender com ele.

Assim, notamos que a docente valoriza o desenvolvimento contínuo e a procura por aprendizado como essenciais para a sua carreira. Além disso, há também o

interesse pessoal por conta da orientação de pós-graduação, o que mostra a busca incessante pelo conhecimento, característica fundamental para um professor. O processo educativo envolve, também, o constante aperfeiçoamento do professor em relação ao conteúdo/objeto de pesquisa estudado, para que, nessa busca permanente pelo conhecimento, possam adotar uma abordagem de pedagogia crítica em sua prática, incentivando os alunos a questionar, refletir e buscar soluções para problemas. Dessa forma, segundo Gadotti *et al.* (1995, p. 64-65), “um educador revolucionário não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando”.

A conexão EMI-internacionalização é discutida por diversos autores, como Kirkpatrick (2011); Martinez (2017); Jordão *et al.* (2020); entre outros. O uso do EMI é visto, muitas vezes, como um chamariz para estudantes e professores internacionais, aumentando a diversidade e a visibilidade da universidade em um cenário global. Isso traz a ideia de que parcerias internacionais e colaborações de pesquisa mais robustas poderiam surgir dessas trocas. Essa perspectiva dialoga diretamente com Baumvol (2016, p. 368):

[...] a adoção de EMI visa, sobretudo, promover o desenvolvimento linguístico e profissional de professores e alunos, para que sejam incluídos e estejam mais bem preparados para aproveitar diversas oportunidades em um mundo globalizado e para disseminar o conhecimento produzido no país.

Há, de maneira geral, uma problematização sobre as posições da LI no processo de internacionalização. A partir daí, o EMI é questionado, uma vez que ministrar aulas em LI parece ser visto como o elemento central que define o grau de internacionalização de uma universidade. Assim, o interesse de A2 pela internacionalização como ponto de partida para o estudo do EMI reflete justamente essa compreensão de que o EMI não se restringe a uma questão meramente linguística, mas se configura como uma estratégia de preparação para a inserção em contextos acadêmicos e profissionais globalizados.

No entanto, a internacionalização do ensino superior e a implementação do EMI também trazem consigo muitos desafios e, justamente por isso, é essencial que haja

um estudo e reflexões que girem ao redor de ambos os tópicos, de modo que um se relacione com o outro. Jordão *et al.* (2020, p. 40) explicam que “(d)iferentes áreas e tipos de conhecimento instituem diferentes práticas de construção de sentidos, assim como diferentes línguas também estão atreladas a diferentes práticas discursivas”. Assim, o EMI pode ser, sim, uma das várias iniciativas para internacionalizar o ensino superior, não podendo, porém, ser a única, uma vez que os processos de internacionalização são unidos majoritariamente pelo “interesse no estabelecimento de relações com os diferentes e com a diferença, não para perpetuar desigualdades ou reiterar hierarquias, mas para ampliar nossos repertórios de possibilidades” (Jordão *et al.*, 2020, p. 41).

Em síntese, os dados revelam que o conhecimento prévio sobre as temáticas “EMI” e “internacionalização” constituiu um fator de aproximação dos participantes ao curso, ainda que em diferentes níveis de profundidade. Enquanto alguns já haviam tido contato com esses conceitos por meio de cursos, leituras ou projetos de pesquisa, outros buscavam justamente uma compreensão mais sistematizada, motivados por demandas profissionais, acadêmicas ou interesses pessoais. Em todos os casos, observamos que o EMI é concebido como um fenômeno que extrapola a dimensão estritamente linguística, sendo associado às políticas e práticas de internacionalização do ensino superior e ao desenvolvimento profissional docente. A partir desse entendimento inicial, outras motivações para a participação no curso emergem, especialmente aquelas relacionadas à formação continuada e à atuação docente em língua inglesa, discutidas na subseção seguinte.

3.1.1.2 Formação continuada e docência em LI

Além dos motivos anteriormente destacados, há também a vontade ou a necessidade do próprio docente em ampliar o leque de possibilidades de sua prática pedagógica. Esses participantes acreditam que o curso de EMI pode auxiliá-los de diversas formas. Uma delas é a possibilidade de prepará-los para ministrar aulas em ambientes multilíngues, aprendendo a lidar com a diversidade de proficiências linguísticas em suas salas de aula. De acordo com Guimarães e Kremer (2020, p. 233), “o corpo docente precisa ser capaz de lidar com este tipo de diversidade (isto é,

diferentes níveis de proficiência) na sala de aula no contexto de EMI”¹⁰ (tradução nossa). Além disso, esses participantes pensam que aulas em EMI podem trazer um dinamismo para suas práticas, como explica P11.

Eu não tive essa oportunidade de ensinar [em] inglês quando eu estava lá nos Estados Unidos, mas participei de... Participava de reuniões do laboratório, né, onde a gente acabava tendo que dar aula, né, de certa forma. E eu pensei, “nossa, por que não?”, né, tentar fazer o mesmo aqui na... na graduação ou na pós? [...T]entar fazer algo diferente.

A outra motivação se dá pelo fato de que os participantes enxergam o curso como uma possibilidade de desenvolvimento para suas habilidades pedagógicas, uma vez que muitos deles não possuem formação em uma licenciatura e, portanto, não têm muitas oportunidades de discutir o ensino propriamente dito. Haines (2017) explica que as necessidades linguísticas dos professores acabam sendo refletidas em sua prática docente, o que impacta seu desenvolvimento profissional juntamente com suas competências didáticas e interculturais. A reflexão sobre aulas em EMI traz consigo aspectos didáticos que podem ser abordados no contexto mais amplo do ensino e da formação de professores. Nesse âmbito, P1 enaltece:

O outro foi a... foi a formação como professor, porque é o seguinte, eu acredito que o meu caso não é único, eu sou bacharel, eu não fiz um curso de licenciatura. E aí, observando as descrições do curso, eu me interessei também pela questão, de organização das aulas.

Esse dado aponta para uma dimensão formativa que transcende o EMI em si, revelando uma lacuna na trajetória profissional de professores bacharéis que encontram no curso uma oportunidade de reflexão pedagógica mais ampla. Em consonância com essa ideia, Kumaravadivelu (2006) argumenta que a formação docente deve ir além da simples transmissão de técnicas, promovendo uma autopercepção crítica do professor sobre sua própria prática. Esse movimento reflexivo, quando aliado ao contexto multilíngue do EMI, exige ainda que o docente desenvolva repertórios pedagógicos flexíveis, capazes de responder à diversidade linguística da

¹⁰ ...the teaching staff has to be able to deal with this type of diversity (that is, different levels of proficiency) in the EMI classroom.

sala de aula, negociando sentidos e adaptando estratégias comunicativas em contextos translíngues (Canagarajah, 2011). De acordo com P10,

O EMI foi mais uma oportunidade da gente, além de estar fazendo o curso fora, também aprender um pouco mais, principalmente em termos de metodologia. Então, o EMI foi uma oportunidade boa para a gente integrar com esse trabalho todo que já estava começando a ser desenvolvido.

A implementação do EMI requer uma reflexão cuidadosa sobre as implicações para a prática docente. Essa complexidade se estende além da mera proficiência linguística, abrangendo dimensões relacionadas à didática e ao desenvolvimento profissional. Para Gimenez e Marson (2022, p. 169),

[dentro da experiência com EMI, e]m termos de conteúdos programáticos, há uma grande diversidade, com alguns aspectos relacionados à linguagem e outros à pedagogia. Esta dualidade pode ser resultado das implicações práticas de uma política linguística que exige novas competências de ensino, isto é, os docentes precisam reconstruir seu conhecimento do conteúdo pedagógico para além da sua própria área de especialização. Em sua maioria, esses professores são formados como profissionais em suas áreas, não em questões pedagógicas. Como professores utilizando o EMI, eles enfrentam novos desafios linguísticos que também trazem novas práticas pedagógicas¹¹ (tradução nossa).

Em termos gerais, a utilização do EMI em sala de aula impacta não apenas a maneira como os professores ministram suas aulas, mas também a interação com os alunos e as estratégias pedagógicas utilizadas. Essas discussões e reflexões oportunizam ao docente que não possui formação em uma licenciatura a aprendizagem sobre metodologias e didática, auxiliando o ensino e a aprendizagem não apenas em aulas em LI, mas em qualquer outra língua.

No contexto do curso de EMI do PFI, foco desta investigação, as práticas pedagógicas envolviam aspectos que podem ser utilizados pelos professores quando ensinam conteúdos acadêmicos em inglês. Há a explicação de estratégias de ensino

¹¹ In terms of syllabus, there is great diversity, with some items related to language and others to pedagogy. This duality may be the result of the practical implications of a language policy that demands new teaching competencies, i.e. lecturers have to reconstruct their pedagogical content knowledge beyond their own field of expertise. Most of these lecturers have been educated as professionals in their fields, not in pedagogical matters. As EMI teachers, they face new language challenges which also invite new pedagogical practices.

(como *Scaffolding*, *TTT – Teacher Talking Time* – e *STT – Student Talking Time*, *Wait Time*, etc), e de abordagens educacionais (como a *student-centered approach*, *teacher-centered approach*, *task-based approach*, entre outras) para saber o momento da aula em que cada uma se encaixa, promovendo a autonomia do aluno (Walsh, 2002). Tais aspectos podem ser um auxílio, como previamente dito, nas práticas pedagógicas que ocorrem também na língua materna do professor e dos alunos.

Segundo Anastasiou e Alves (2007, p. 70), “por meio de estratégias aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo”. Sobre essa ideia, P18 destaca que aprender as estratégias ensinadas no curso lhe traria mais segurança para, de fato, “*evidenciar o pensamento*”, como sugerido pelos autores. Para o participante, dominar o “*ferramental*” e as “*técnicas*” de ensino em LI representa justamente a aquisição dos meios necessários para tornar seu pensamento e conhecimento acessíveis em contextos internacionalizados:

[...] eu achei que... que no curso, né, ao aprender o ferramental, a técnica sobre... sobre essa... essa possibilidade de dar aula, né, em inglês, eu estaria um pouco mais seguro para... para internacionalizar, para pensar em mecanismos de internacionalização mesmo.

Ainda nesse íterim, o curso possibilita a reflexão dos professores sobre seus métodos de ensino, fazendo com que seja possível pensar sobre outros pontos que se ligam a um ensino por meio da LI, como a própria questão da internacionalização, que abrange culturas e diversidades.

Em suma, os relatos evidenciam que a busca pela formação em EMI está intimamente relacionada às trajetórias de desenvolvimento profissional dos participantes e ao desejo de aprimorar sua atuação docente em língua inglesa. Mais do que adquirir conhecimentos técnicos sobre o EMI, os participantes demonstram compreender a formação continuada como um espaço de reflexão sobre a própria prática, de atualização profissional e de fortalecimento da confiança para atuar em contextos multilíngues. Essa percepção reforça a compreensão de que o desenvolvimento docente é um processo contínuo, construído a partir da articulação entre conhecimentos teóricos, experiências profissionais e demandas emergentes da

internacionalização do ensino superior. Assim, a formação em EMI é representada não apenas como um curso voltado ao ensino em inglês, mas como uma oportunidade de ressignificar práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de atuação acadêmica em um cenário cada vez mais internacionalizado.

3.1.1.3 Área de pesquisa docente

Dentro das subcategorias mencionadas até agora, apenas um participante informa que seu interesse pelo curso se dá, dentre outros motivos, devido à área de pesquisa de sua orientadora do programa de pós-graduação. Segundo A2, internacionalização lhe era um assunto desconhecido, e foi a partir dali, em aulas com sua orientadora, que a curiosidade acerca do EMI surgiu: *“Em 2020, no período da pandemia, eu fiz um curso de extensão intitulado ‘internacionalização’, e aí dentro dele eu conheci a internacionalização em casa e o EMI, e foi a partir daí que eu tive mais interesse”*.

A fala de A2 evidencia como a Internacionalização em Casa (leC) (Beelen; Jones, 2015) pode funcionar como porta de entrada para o interesse pelo EMI. O percurso formativo do participante demonstra que a compreensão conceitual da leC antecedeu e motivou a busca por qualificação específica em EMI, reconhecendo este último como uma das estratégias pedagógicas concretas para efetivação da internacionalização sem mobilidade física.

Em resumo, a área de pesquisa dos participantes influenciou significativamente o interesse pelo curso de EMI. Pesquisadores ligados à internacionalização, ensino de línguas e políticas linguísticas viram na formação uma chance de aprofundar conhecimentos teóricos e fortalecer suas práticas de pesquisa e orientação. Esse interesse, porém, ultrapassa áreas específicas, pois revela a compreensão do EMI como fenômeno interdisciplinar, que dialoga com diferentes campos e atende às demandas contemporâneas da universidade.

Assim, as motivações já discutidas convergem para uma representação do curso como espaço de desenvolvimento acadêmico e profissional. Paralelamente, emergem

representações sobre o papel da língua inglesa como instrumento de acesso ao conhecimento, aprendizagem e comunicação, discutidas na seção seguinte.

3.1.2 Uso da LI como recurso de aprendizagem e comunicação

Apesar de ser deixado claro desde a apresentação do curso (no site, <https://pfiuem.wixsite.com/pfiuem/ingles>, antes mesmo da matrícula) que não se trata de um curso específico de LI, mas de estratégias e ferramentas para se utilizar a LI em sala de aula para ministrar qualquer disciplina acadêmica, a possibilidade de estar em um ambiente em que se possa praticar as habilidades do inglês também é um fator atraente para os participantes. Ao todo, 11 participantes se interessaram pelo curso por vê-lo como uma oportunidade para utilizar a LI.

Esta subcategoria revela diferentes dimensões da relação entre os participantes e a LI no contexto do EMI. A análise dos dados evidenciou que o interesse pela LI como recurso de aprendizagem e comunicação desdobra-se em aspectos específicos que serão explorados a seguir: primeiramente, discute-se como o contato, a aprendizagem e a prática da LI se configuram como motivações centrais para a busca pelo curso, considerando tanto a necessidade de aprimoramento linguístico quanto o reconhecimento da LI como ferramenta essencial no ambiente acadêmico globalizado. Essa perspectiva amplia a compreensão de que o curso de formação para EMI, embora não seja um curso de idiomas *per se*, oferece um espaço privilegiado para o desenvolvimento e a aplicação contextualizada das habilidades em LI.

Em contraste com os cursos de inglês tradicionais, o EMI muda o foco para a comunicação significativa. Os estudantes utilizam a LI como uma ferramenta, e não como um objeto, para negociar significados e se engajarem com o conteúdo disciplinar.

Como observa Swain (2006), isso promove um processo de criação de significado e construção do conhecimento por meio do uso da linguagem, o que difere fundamentalmente da mera prática de formas linguísticas pré-determinadas. Essa necessidade é confirmada pela experiência de P10, que relata o contato com professores externos e a identificação da necessidade de melhorar o inglês no

programa de pós-graduação, especialmente porque a base de pesquisa em Administração está em LI.

Bom, na verdade, assim, a gente já estava num processo de... do próprio PPA, nosso programa de pós-graduação. E aliás, já começou até no pós- doutorado, porque na USP a gente tinha muito contato com o professor externo, e aí esse contato com a língua inglesa, a necessidade da gente melhorar e falar um pouco inglês era necessário, já foi identificado. E no PPA, a gente também sentiu necessidade de trazer um pouco mais. Primeiro de trazer os alunos para falar... usar os textos em inglês melhor, a gente usar o texto melhor também, porque toda a base que a gente está tendo de administração, principalmente, é em inglês.

Sobre isso, tem-se o fato de que grande parte das pesquisas mais recentes de determinadas áreas encontram-se em LI (Amano *et al.*, 2016; Bahji *et al.*, 2023; Nature Human Behaviour, 2023; Salager-Meyer, 2024). Portanto, sugere-se que a aprendizagem feita por meio do idioma pode se tornar mais motivadora para os alunos, especialmente se estiverem interessados no conteúdo do curso ministrado em inglês.

Assim, havendo maior engajamento e dedicação à aprendizagem da língua, a preparação para o mundo globalizado em que estamos torna-se mais evidente. À medida que a LI se torna uma língua franca global, a exposição frequente ao idioma por meio do EMI prepara alunos, professores e pesquisadores para um mundo cada vez mais interconectado, onde o inglês é amplamente utilizado em negócios, ciência, tecnologia e comunicação internacional.

A busca pela prática da LI no curso levou P16 a descobrir novas possibilidades para a carreira e docência, além da retomada do idioma.

Em princípio, eu me interessei porque eu estava a fim de voltar a estudar inglês. E daí, como foi a oportunidade mais fácil, eu fui pro curso. Mas no curso, eu acabei me deparando com outras possibilidades que ampliaram um pouco os horizontes, assim, que eu não esperava. Foi uma grata surpresa, na verdade. Eu esperava só retomar o inglês e, no fim, acabei saindo com uma possibilidade a mais para... para a carreira mesmo, né? Para a docência.

Essa “grata surpresa” relatada por P16 ilustra como o curso pode transcender as expectativas iniciais dos participantes. Portanto, é evidente o interesse na prática da língua, mas, para além disso, os participantes também compreendem que o curso lhes traz outras ideias e propostas para serem colocadas em prática ou, ao menos,

refletidas. P3, por exemplo, expande a reflexão para a necessidade de incluir outros idiomas em diversos contextos, não apenas a LI, ao dizer que *“eu sempre acreditei, né, na ampliação dos horizontes, por meio do aprendizado não só do inglês, mas de outros idiomas”*.

Outro ponto de interesse dos participantes foi a possibilidade de ter contato com a LI no contexto universitário. A implantação de programas de ensino de LI nas universidades ajuda estudantes e professores a melhorar sua proficiência para participarem do ambiente acadêmico global. O interesse de A4 ilustra a necessidade de habilidades para apresentações e participação em eventos acadêmicos:

A gente tem que participar muito de seminários de língua inglesa, tem apresentações de trabalho, né, que a gente acaba se inscrevendo em eventos e muitas vezes é para ser apresentado em inglês. [...] poderia nos ajudar, né, nesse sentido, de que não era só pra docência, né? Apesar de que futuramente eu vou utilizar pra isso também, mas que poderia nos auxiliar nesse sentido, né? Com algumas estratégias para apresentação utilizando o inglês, no caso, mesmo não sendo a língua materna e mesmo a gente não sendo fluente na língua.

Notamos, assim, que os participantes entendem que, ao utilizarem o EMI, podem se beneficiar dos vários recursos e informações importantes que estão disponíveis, primária e primeiramente em LI, como pesquisas acadêmicas, artigos científicos e conteúdo na internet.

Além disso, a prática da LI no ambiente acadêmico pode melhorar a capacidade da instituição (neste caso, a UEM) de se engajar em colaborações internacionais e atrair investimentos, como frisado por P17:

E me interessou como uma plataforma de poder integrar, né, dar oportunidade dos estudantes daqui de... eu pensei muito no presencial, até, nem pensei no remoto, mas pensei nessa possibilidade de dar uma experiência de inglês para os alunos aqui, e eventualmente para alunos que venham de outros lugares.

As motivações, portanto, vão além de preocupações pedagógicas, abrangendo objetivos de desenvolvimento profissional e institucional. As habilidades adquiridas com o EMI servem para a participação acadêmica imediata (conferências e seminários), conferindo à LI uma perspectiva de capital acadêmico (Bourdieu, 2011). O predomínio

de recursos críticos em LI reflete as realidades do discurso acadêmico global (Phillipson, 2009), embora levante questões sobre equidade linguística.

No entanto, o EMI pode ser desafiador, especialmente para quem não tem proficiência prévia. De acordo com Doiz *et al.* (2013), essa abordagem depende de uma infraestrutura institucional robusta e sistemas de apoio para que funcione. É crucial que as instituições ofereçam suporte adequado, como aulas adicionais de língua de instrução e recursos de aprendizado, garantindo que o EMI seja um instrumento inclusivo, e não de exclusão. O desafio reside em garantir que o EMI ofereça oportunidades genuínas para contato e prática linguística significativos.

Em síntese, os dados revelam que os participantes entendem a LI como um recurso para a aprendizagem, a comunicação e o desenvolvimento acadêmico e profissional. Mais do que um instrumento linguístico, o inglês é percebido como meio de acesso ao conhecimento, à pesquisa e às redes acadêmicas internacionais. Ao mesmo tempo, os relatos indicam que seu uso só adquire sentido quando articulado a objetivos pedagógicos e institucionais mais amplos. Nessa perspectiva, a valorização da LI conduz à discussão sobre a internacionalização do ensino superior, contexto no qual o EMI é compreendido como uma das estratégias para promover a inserção internacional das universidades.

3.1.3 Internacionalização

Dentre os motivos de interesse, a internacionalização também ocupa certo espaço. Nove participantes consideram que ela é um fator motivador para fazer o curso. A internacionalização pode auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências globais, uma vez que eles adquirem uma compreensão mais profunda de diferentes culturas, perspectivas e questões mundiais, o que é essencial para uma cidadania global sustentável.

No entanto, o desejo de internacionalização, muitas vezes, focado no uso do inglês para fins de competição e ranqueamento universitário, pode ser problemático. Martinez (2016) argumenta que a implementação do EMI no ensino superior brasileiro apresenta desafios e oportunidades, particularmente quando o foco está no prestígio institucional em vez da qualidade educacional.

O autor enfatiza que é fundamental entender melhor o efeito do EMI na aprendizagem e em aspectos educacionais relacionados, pois somente assim é possível compreender o porquê de se implementá-lo. A questão central identificada por Martinez é que as universidades frequentemente adotam o EMI como uma estratégia de internacionalização superficial, principalmente para melhorar sua posição em rankings globais ou projetar uma imagem de internacionalização. No entanto, essa abordagem se torna problemática quando as instituições não investem na infraestrutura, nos sistemas de suporte e nas melhorias pedagógicas necessárias para que o EMI seja sustentável.

Assim, esta subcategoria se ramifica em duas: i) internacionalização da universidade e sua visibilidade; e ii) expectativa de alunos internacionais.

3.1.3.1 Internacionalização da universidade e sua visibilidade

A neoliberalização do ensino superior e a difusão global do inglês, ambas com mais de três décadas, fez com que houvesse um aumento massivo no número de universidades oferecendo iniciativas em inglês (EMI), compreendendo-as como uma parte fundamental das suas políticas de internacionalização (Block, 2022).

Para P18, a percepção em relação ao ensino em LA é bastante positiva, reconhecendo *“a importância tanto no contato com a língua estrangeira como nessa experiência de internacionalização”*. Da mesma forma, P15 sugere que o EMI *“contribui para que exista uma comunicação intercultural, uma possibilidade de internacionalização”*. P11 traz, ainda, a vivência na pós-graduação, que exige tanto o contato com a LI quanto a necessidade de internacionalizar.

E também pela pós-graduação, né? Que a gente acaba... é... a gente é motivado a fazer essas mudanças, pelas avaliações que a pós-graduação é submetida, né? E um dos itens, né, que pontua é a internacionalização do programa, né?

É possível perceber, portanto, que há uma constante ligação entre inglês e internacionalização, como se esta dependesse daquela para acontecer. Para Block

(2022), a internacionalização das universidades acaba, muitas vezes, sendo equiparada à “*Englishisation*”.

Além da projeção global da universidade, sua visibilidade perante outras instituições – brasileiras ou não – se mostra como um motivador para que P5 fizesse o curso.

Eu já tinha tido esse contato, né? E aí, quando foi oferecido... porque seria uma oportunidade de conhecer quais são as ferramentas e o que está sendo feito dentro da universidade, no sentido de buscar o uso do inglês, né, dentro da universidade. Então é isso, né. Pelas diversas razões, como, por exemplo, uma maior visibilidade da instituição.

Neste sentido, compreendemos que P5 relaciona o EMI com a internacionalização, o que pode acarretar uma maior projeção e visibilidade institucional, visto que o conhecimento poderá ser disseminado em uma língua que abrange mais pessoas. A relação entre a LI e a maior disseminação da ciência é um paradigma que, conforme apontado por Andreotti *et al.* (2019 *apud* Marson, 2021), continua sendo reproduzido, o que pode causar, para além de outros desafios, discursos acadêmicos colonizados.

Em suma, os dados mostram que os participantes associam o EMI à internacionalização e à ampliação da visibilidade da universidade, sobretudo por favorecer sua inserção em redes acadêmicas e científicas globais. Dessa forma, a oferta de disciplinas em LI é representada como uma das estratégias capazes de fortalecer a projeção internacional da instituição. Essa maior inserção também se relaciona à possibilidade de atrair estudantes de outros países, aspecto que emerge como outra motivação para a formação em EMI e será discutido na seção seguinte.

3.1.3.2 Expectativa de alunos internacionais

Para P12, o interesse se deu, ainda, pelo fato de que há certa expectativa quanto a receber alunos de fora do Brasil na universidade. Para tal participante, “*isso poderia ajudar e facilitar o ingresso deles nas disciplinas da pós-graduação ou mesmo da graduação*”.

Contudo, mais uma vez, pode-se trazer o questionamento a respeito dos benefícios *versus* os problemas da implementação do EMI. De acordo com pesquisas feitas por Han e Dong (2023), o EMI traz consigo o risco de que desigualdades educacionais sejam consolidadas. Se a proficiência em LI for um requisito para assistir a uma aula, muitos benefícios que são vistos no EMI podem acabar servindo apenas os privilegiados, aqueles que tiveram a oportunidade de adquirir conhecimento linguístico previamente.

No contexto brasileiro, em especial a partir de 2010, o governo busca acolher milhares de imigrantes em busca de estabilidade, oferecendo oportunidades para um novo começo (Brizius, 2022). No entanto, no país, embora a implementação do EMI seja frequentemente justificada como estratégia de internacionalização para atrair estudantes estrangeiros, na prática, as aulas em LI são compostas, na maior parte das vezes, apenas ou majoritariamente por alunos brasileiros, sem a presença significativa do público internacional almejado.

Na instituição aqui estudada, os alunos internacionais vêm, em grande parte, de países menos desenvolvidos e, muitas vezes, apresentam dificuldade de proficiência linguística (Brizius, 2022), seja na LI ou, mesmo, na LP. Assim, existem chances de que haja exclusão em algo que tem como pretensão incluir, considerando que a hegemonia do inglês na educação pode ser reforçada pela competição. A LI como requisito fundamental incorporado nos programas em EMI marginaliza aqueles que não têm capitais relevantes.

Assim, os dados mostram que a expectativa de receber alunos internacionais também motivou a busca pela formação em EMI, associando o uso da LI à ampliação das possibilidades de interação e integração acadêmica. Em conjunto, as representações discutidas nesta seção evidenciam que a internacionalização é percebida pelos participantes tanto em sua dimensão institucional, relacionada à visibilidade da universidade, quanto em sua dimensão prática, vinculada à presença e à participação de estudantes internacionais. Além dessas motivações acadêmicas e institucionais, fatores de natureza pessoal e logística também influenciaram a decisão de participar do curso, conforme discutido na seção seguinte.

3.1.4 Fatores pessoais e logísticos

Ainda dentro dos motivos para a realização da formação, oito participantes afirmam que o curso de EMI por si só foi um propulsor. As razões dadas dizem respeito às características e ao formato do curso, à indicação de colegas, e, também, ao interesse pessoal e individual do egresso.

Diferentemente das motivações discutidas anteriormente, mais diretamente relacionadas à prática docente, ao uso da LI e à internacionalização, esses fatores evidenciam aspectos circunstanciais e individuais que também interferiram na decisão de realizar a formação. Diante disso, outros elementos constituíram fatores de aproximação ao curso, conforme discutido nas subseções a seguir.

3.1.4.1 Modalidade e horário do curso

Considerando que os participantes dos cursos de EMI ofertados pelo PFI são exclusivamente parte da comunidade acadêmica do estado do Paraná, os horários e modalidades em que eles são oferecidos, muitas vezes, são fatores determinantes para trazer o interesse. P6 e A1 afirmam que, dos vários motivos para o estudo, o fato de ser um curso *online* foi determinante, uma vez que *“meio que não tinha muita oferta de curso à distância, online, ensino remoto emergencial, não sei, naquela época”* (A1).

Além da modalidade de ensino, o horário escolhido do curso também favoreceu sua escolha, como explicitado por P8: *“naquele momento, dois fatores fizeram optar pelo curso: um deles foi o horário e as circunstâncias ali”*.

Assim, os relatos evidenciam que aspectos relacionados à organização do curso, especialmente sua modalidade e horário de oferta, tiveram papel relevante na decisão dos participantes. A flexibilidade proporcionada pelo formato *online* e a compatibilidade de horários favoreceram o acesso à formação, demonstrando que fatores logísticos podem ser determinantes para a participação em iniciativas de desenvolvimento profissional. Além dessas condições de oferta, as relações interpessoais também influenciaram a decisão de realizar o curso, como mostram as indicações de colegas discutidas a seguir.

3.1.4.2 Indicação de colegas

Para três participantes, a realização do curso se deu por indicação feita por colegas que conheciam ou haviam feito o curso, como mostrado por P8: *“naquele momento, dois fatores fizeram optar pelo curso: [...] o outro foi a indicação do próprio professor B, então, que mencionou um pouco sobre a proposta”*.

A recomendação também surgiu como uma maneira de exercitar a LI e entender sua prática em sala de aula, como explicado por A4 ao contar que, por não ter o domínio da LI, sua orientadora indicou o curso como uma forma de ajudar não somente na docência, mas no contexto acadêmico como um todo: *“Como o inglês não é uma língua que eu domino muito, né... foi indicação da minha professora, [...] minha orientadora. Ela que indicou e falou que poderia nos ajudar, né, nesse sentido, de que não era só pra docência, né?”*.

Com base nessa resposta, o interesse parece ser motivado por necessidade acadêmica. A4 reconhece abertamente sua proficiência limitada em LI, o que mostra que muitos participantes de EMI começam com habilidades linguísticas não tão proficientes (Kamaşak; Sahan, 2023). Significativamente, a recomendação de sua orientadora enfatiza que os benefícios do EMI vão além das aplicações para o ensino (*“não era só pra docência”*), sugerindo o reconhecimento do valor profissional mais amplo do EMI. A confiança de A4 na sugestão de sua orientadora também destaca o papel importante do apoio institucional nas decisões de adoção do EMI.

A indicação de colegas e orientadores evidencia, portanto, como as relações acadêmicas e profissionais podem influenciar a busca pela formação em EMI. Para outros participantes, entretanto, essa busca partiu de motivações mais individuais, relacionadas ao interesse pessoal pelo curso e pela temática, como discutido a seguir.

3.1.4.3 Interesse pessoal e individual

Por fim, dois participantes contam que seus próprios interesses foram motivadores para a realização do curso. P14 explica que, enquanto gestor do Escritório de Cooperação Internacional da universidade, aprender sobre EMI era sua

responsabilidade, sendo, portanto, um interesse individual. Já P7 comenta que sua curiosidade motivou a realização do curso, pensando que “*vai ser um curso diferente daqueles que eu já fiz de inglês, né?*”, caracterizando seu interesse pessoal.

Na próxima seção, discutimos as motivações, práticas e avaliação do EMI em ação, ou seja, a implementação real e as experiências vividas do uso do EMI na universidade em questão. Além disso, analisamos como o interesse dos alunos pelo curso influenciou na decisão de implementar o ensino por meio da LI.

3.2 DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS NO CURSO DE FORMAÇÃO EM EMI

Embora os participantes tenham avaliado positivamente o curso de formação em EMI, a experiência não esteve isenta de dificuldades. Esta categoria examina os principais obstáculos enfrentados durante a formação, organizados em duas dimensões que emergiram das falas dos entrevistados: os desafios de cunho linguístico, relacionados à proficiência, à ansiedade e às inseguranças diante do uso da LI; e os desafios de cunho logístico, associados à gestão do tempo, aos conflitos de agenda e às especificidades do formato remoto adotado em parte das edições do curso. Juntas, essas dimensões revelam que as dificuldades enfrentadas pelos participantes não se restringem ao domínio da língua, mas envolvem condições estruturais e contextuais que merecem atenção no planejamento de futuras iniciativas formativas.

Imagem 2. Mapa mental: Desafios e Dificuldades enfrentadas no Curso de Formação em EMI



Fonte: A autora, com auxílio das ferramentas como ChatGPT (<http://chatgpt.com>) e Canva (https://www.canva.com/pt_br).

3.2.1 Desafios e dificuldades de cunho linguístico

De forma geral, a dificuldade mais relatada que os participantes sentiram no curso se relaciona à questão linguística, manifestando-se sob diferentes formas: insegurança diante do uso da LI, ansiedade de desempenho, dificuldades de

compreensão auditiva, limitações de vocabulário e receio na produção oral. Essas dimensões, embora distintas, frequentemente se entrelaçam e se potencializam mutuamente.

P7 descreve sua experiência inicial:

[...N]o começo eu fiquei um pouco assustado. Até tinha passado levemente pela minha cabeça, eu falei assim, “rapaz, acho que eu vou acabar... acho que eu não tenho inglês adequado para o que está exigindo”, mas eu falei, “não, vou continuar”. [...] e aí deu bom, a gente foi desenrolando, vocês foram mostrando as coisas, né? Mas, no começo, eu assustei um pouquinho. Então a dificuldade, pessoal minha, foi de falar “eu acho que eu não estou no nível adequado para o que é a proposta do curso”, mas aí eu vi que eu estava enganado.

De acordo com Bandura (1997), quando há conflito entre a expectativa de resultado (o reconhecimento da importância da proficiência em inglês) e a expectativa de eficácia (a crença na própria capacidade de atingi-la), instala-se uma tensão que pode paralisar ou inibir a participação. É exatamente isso que observamos na fala de P7: a insegurança não decorria de uma limitação objetiva, mas de uma percepção negativa sobre si mesmo diante dos demais.

Essa insegurança linguística também se manifesta quando enraizada em experiências formativas anteriores, como revela P8:

Olha, eu tive dificuldade não por algo do curso em si, eu acho que as dificuldades são minhas, né? Eu acho que... a minha história, talvez, com o inglês, ela... ela... eu sou muito inseguro, então eu tenho dificuldade de me expor, de falar, né? Acho que essas dificuldades. Ainda que o curso tenha ajudado bastante a amenizar um pouco isso. Fiquei muito à vontade no curso pra errar, se for o caso, falar ou não. [...] Mas a insegurança estava lá. E o medo, né... a vergonha...

A referência à “história com o inglês” sugere experiências passadas negativas que criam associações persistentes de ansiedade com o uso da LI, respostas emocionais aprendidas que persistem apesar das mudanças nas circunstâncias. MacIntyre e Gardner (1994) argumentam que a ansiedade linguística, quando consolidada ao longo do tempo, passa a funcionar como um traço estável que o aprendiz carrega independentemente do contexto, dificultando a participação mesmo

em ambientes acolhedores. Apesar disso, P8 reconhece que o curso contribuiu para uma releitura dessa relação com a língua:

Eu acho que o curso [...] ajudou a avançar um pouco numa compreensão que é a que eu gostaria de ter, né? Que é sobre um olhar para a língua menos, talvez, exigente, né? Um olhar que permita pensar o inglês como uma possibilidade de comunicação, que não precisa ser perfeito, enfim. Mas ainda assim, apesar do curso, eu ainda acho que eu necessito de mais formação para entrar numa atividade em inglês da docência.

Haus (2018) ressalta que há a crença na existência de uma pronúncia perfeita, possivelmente relacionada à do falante nativo, já que não ter o inglês como primeira língua implica em dificuldades/erros. Essa idealização do falante nativo cria padrões inalcançáveis que minam a confiança docente. Shohamy (2006) afirma que dentre os motivos pelos quais utilizamos uma língua, estão presentes a inclusão ou exclusão. Ao se impor um idioma em sala de aula, tem-se também a imposição de determinados modos de uso, os quais inevitavelmente trazem a ideia de “inglês autêntico”, “inglês nativo” e/ou “inglês perfeito” (marcas nossas).

Ainda assim, a fala de P8 evidencia que, mesmo após o curso, persiste a crença de que a docência em LI exige não apenas comunicação funcional, mas um nível de proficiência pedagógica específico, o que também foi observado em outro estudo de caso (Finardi *et al.*, 2021).

Notamos que a insegurança linguística manifesta-se de forma especialmente intensa nas habilidades orais. A compreensão auditiva emerge como obstáculo multifacetado que impacta significativamente as experiências de aprendizagem. Gilakjani e Sabouri (2016) observam que os alunos costumam ter dificuldades críticas nessa habilidade porque as instituições tendem a privilegiar a escrita, a leitura e o vocabulário em detrimento da escuta. Sotaques, pronúncia, velocidade da fala, vocabulário insuficiente e ansiedade são problemas recorrentes. Dörnyei (2005) aponta que a combinação entre o conhecimento necessário para o discurso acadêmico e o medo de julgamento frequentemente resulta em participação reduzida e oportunidades limitadas para interação oral significativa. Isso pode ser observado pela resposta de A4:

Eu tive um pouco de dificuldade em relação à escuta, que eu acho que pra mim é a parte mais difícil, que aí é isso que eu falo de que a pessoa fala pra mim e

eu fico, tipo, “meu Deus, o que que a pessoa está falando?”, e depois de dez segundos, “ah, entendi”. Então, assim, talvez um pouco por conta da ansiedade, né? Da gente querer dar a resposta logo, igual a gente faz no português, por exemplo, quando a gente domina o idioma, né? É, eu acho que pra mim a maior dificuldade foi essa, assim. [...]

A lacuna temporal entre audição e compreensão evidencia a sobrecarga cognitiva envolvida no processamento simultâneo de entrada linguística e construção de significado. P7, por sua vez, revela como as dificuldades de escuta se entrelaçam com comparações sociais e insegurança diante dos pares:

Olha, assim, dificuldade, dificuldade, às vezes, eu tinha de entender alguma coisinha, assim, que o pessoal falava ali. Tinha gente muito boa, né? Em termos de fluência, eu falei, “nossa, eu tô ali, né...” Vou fazer uma metáfora futebolística: Eu falei, “o pessoal está ali na zona da Libertadores e eu tenho que tomar cuidado para não entrar na zona do rebaixamento” (risadas). É por isso que às vezes ficava mais acuado, né? [...] Porque eu falei, “nossa, o pessoal é muito bom”, né? E aí eu fiquei com medo de passar vergonha, né?

Rahimi e Abedi (2014) mostram que a percepção negativa da própria competência auditiva tende a comprometer o desempenho efetivo na escuta, criando um ciclo em que a insegurança alimenta dificuldades reais. A metáfora futebolística de P7 revela um enquadramento cognitivo sofisticado, no qual o desempenho acadêmico se torna uma arena competitiva com vencedores claros (zona da Libertadores) e potenciais perdedores (zona de rebaixamento), amplificando a insegurança diante dos pares. P15, Por sua vez, evidencia como as dificuldades auditivas se interseccionam com estilos de aprendizagem:

[N]unca estamos completos né? E eu tenho... sempre tive muita dificuldade com o ouvido mesmo, né? O ouvido pra mim a minha grande dificuldade [... O] visual pra mim é sempre o melhor, a leitura... Mas, então, eu ficava tentando — isso pra qualquer curso de inglês, tá, Ana? — ver e depois reproduzir aquele som que você... o som, os fonemas, né?

Essa preferência pela aprendizagem visual sugere uma estratégia adaptativa que alavanca habilidades mais fortes para compensar as mais fracas, corroborando a teoria da alfabetização multimodal de Kress e van Leeuwen (2001). Zhou e Rose (2024, p. 1) constataram que “os alunos podem enfrentar diversos desafios ao ouvir palestras acadêmicas, adotar diferentes estratégias de enfrentamento e passar por

trajetórias variadas de escuta ao longo do tempo”¹² (tradução nossa). Esse padrão heterogêneo de desenvolvimento sugere que iniciativas em EMI exigem não apenas proficiência geral em inglês, mas também a capacidade de mobilizar estratégias compensatórias quando habilidades específicas se mostram insuficientes.

As limitações de vocabulário também impõem dificuldades consideráveis. Evans e Morrison (2011) enfatizam que déficits de vocabulário em contextos de EMI criam um efeito cascata, em que o conhecimento lexical limitado impede a compreensão do conteúdo, reduz a participação nas discussões e afeta os resultados da aprendizagem. P3, por exemplo, explica que *“claro que às vezes tem dificuldade, assim, sei lá... poderia ter feito uma atividade ou outra diferente, tem uma palavra ou outra que engasga, que você não sabe dizer”*. Sua fala sugere não apenas a ausência de vocabulário, mas também uma interrupção no fluxo da comunicação ao sentir que um termo não aparece. Coxhead (2000) mostra que alunos estudando em outra língua precisam de aproximadamente 3.000 a 5.000 famílias de palavras para compreender textos acadêmicos de forma produtiva.

Hu e Lei (2014) argumentam que a proficiência insuficiente em inglês pode levar a uma aprendizagem superficial em vez de compreensão conceitual profunda, visto que os alunos podem se concentrar mais em decodificar a linguagem do que em se envolver criticamente com o conteúdo. Dearden (2014) identifica dificuldades adicionais, incluindo fluência reduzida na participação oral, dificuldades para fazer anotações durante as aulas e em tarefas que exigem habilidades linguísticas mais sofisticadas. A carga cognitiva associada ao processamento de conteúdo acadêmico em uma segunda língua geralmente resulta em aumento do tempo de estudo, redução da participação em discussões e possíveis lacunas entre a compreensão conceitual e a capacidade de articulá-la em inglês.

Ainda não há um consenso sobre a proficiência requerida para participantes de EMI (O’Dowd, 2018). Para o curso aqui analisado, o nível B2 é geralmente o requisito mínimo de entrada, porém os alunos muitas vezes têm dificuldades com vocabulário e

¹² [...] students may face diverse challenges when listening to academic lectures, adopt different strategies to cope, and undergo varying trajectories in listening over time. (Zhou e Rose, 2024, p. 1)

expressões, justamente porque os contextos do EMI tendem a exigir habilidades linguísticas acadêmicas diversas. De acordo com Dimova (2021, p. 11 e 12),

O nível C1 no CEFR tem sido amplamente aceito como a proficiência mínima em inglês necessária para um ensino eficaz em salas de aula do EMI, embora esse requisito não tenha sido apoiado por pesquisas empíricas. As razões para estabelecer o C1 como requisito mínimo para a certificação de docentes do EMI são duas: acredita-se que os docentes devem estar um nível acima dos alunos para os quais o nível mínimo de proficiência é definido como B2 (Klaassen & Bos 2010), e os descritores de linguagem acadêmica são introduzidos no nível C1 no CEFR.¹³

Entretanto, a questão da proficiência linguística em contextos EMI não pode ser reduzida apenas a níveis de competência no CEFR. A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (AcLits) problematiza essa abordagem ao evidenciar que muito mais do que habilidades linguísticas formais está em jogo (Lillis, 1997; Lea; Street, 1998). As práticas de letramento acadêmico são situadas e envolvem questões de identidade, poder e autoridade nas comunidades discursivas (Rodrigues *et al.*, 2024). O modelo dos AcLits argumenta que a produção de sentido é indissociável dessas relações, de modo que a internacionalização transcende a proficiência técnica e exige uma análise crítica de como as convenções acadêmicas dominantes podem regular e silenciar novas vozes e as subjetividades socioculturais dos estudantes no espaço universitário.

No contexto do EMI, isso significa que estudantes e docentes precisam não apenas dominar estruturas linguísticas, mas também compreender as convenções de gêneros acadêmicos, as expectativas disciplinares e as relações de poder que permeiam a produção de conhecimento em inglês. Como argumentam Rodrigues *et al.* (2024), as dificuldades enfrentadas em programas de EMI não decorrem apenas de “déficits” linguísticos individuais, mas das convenções acadêmicas frequentemente implícitas que regulam o que pode ser dito, como pode ser dito e quem pode dizê-lo (Lillis, 1997), aspectos particularmente relevantes quando o meio de instrução é uma LA.

¹³ Level C1 on the CEFR has been widely accepted as the minimum English proficiency needed for effective teaching in the EMI classroom although this requirement has not been supported by empirical research. The reasons for establishing C1 as the minimum requirement for EMI lecturer certification are twofold: it is believed that lecturers should be one level above the students for whom the minimum proficiency level is set at B2 (Klaassen & Bos 2010), and academic language descriptors are introduced at C1 level on the CEFR (Dimova, 2021, p. 11 e 12).

Vemos, assim, que o estabelecimento de critérios rígidos de proficiência serve como mecanismo de controle que pode garantir competência linguística mínima para o engajamento com o conteúdo acadêmico, reduzindo potencialmente taxas de evasão e frustração (Airey, 2012; Dearden, 2014). No entanto, tais requisitos podem inadvertidamente criar barreiras socioeconômicas que excluem alunos capazes que não tiveram acesso à preparação de qualidade em inglês, mas possuem sólido conhecimento da matéria, perpetuando desigualdades educacionais e limitando a diversidade no ensino superior (Doiz *et al.*, 2013; Macaro *et al.*, 2018).

Além disso, os testes de proficiência oficiais (TOEFL, IELTS, TOEIC, etc.) podem não captar com precisão as habilidades linguísticas acadêmicas específicas necessárias para a aprendizagem disciplinar, o que significa que os alunos que atendem aos requisitos mínimos ainda podem ter dificuldades com as demandas de vocabulário e de discurso em contextos reais de EMI.

A produção oral representa outra dimensão em que a insegurança linguística se intensifica. MacIntyre *et al.* (1998) observam que a pressão para articular conceitos acadêmicos complexos de forma espontânea leva muitos docentes a adotar o silêncio como estratégia de enfrentamento em vez de arriscar erros linguísticos. P7 exemplifica essa questão, ao dizer: *“É por isso que às vezes ficava mais acuado, né? Eu falava só quando era acionado, né? Uma espécie de acionado igual na justiça, né? Quando eu era acionado, eu falava”*. A metáfora jurídica implica uma sensação de ser julgado ou avaliado, transformando o discurso acadêmico voluntário em desempenho obrigatório sob análise. De acordo com Dearden (2014), contextos de EMI podem reduzir significativamente a disposição dos alunos para se comunicar, justamente em função da insegurança linguística e do medo de errar.

A ansiedade de desempenho mostra-se particularmente intensa em contextos avaliativos. A4 distingue entre a confiança na preparação e a ansiedade no momento da execução, indicando que sua maior dificuldade emergiu não durante as aulas, mas ao final do curso: momento em que o cronograma migra das orientações teóricas para as apresentações finais, exigindo que o aluno coloque em prática as estratégias metodológicas de EMI discutidas ao longo do semestre.

Então, assim, talvez um pouco por conta da ansiedade, né? Da gente querer dar a resposta logo, igual a gente faz no português, por exemplo, quando a gente domina o idioma, né? É, eu acho que pra mim a maior dificuldade foi essa, assim. [...] E a última avaliação, que aí tem todo o nervosismo de apresentar e tudo mais. Não de montar a apresentação, mas na hora da prática, mesmo.

Segundo Costa e Sebastián-Gallés (2014, p. 7 e p. 14), a gestão de dois idiomas em um único indivíduo não ocorre de forma passiva; ela exige um engajamento intensivo dos mecanismos de controle cognitivo e monitoramento mental. Os autores sustentam que, como ambas as línguas permanecem ativas no cérebro, o falante bilíngue precisa recrutar recursos cognitivos suplementares para gerenciar essa coexistência. Esse processo envolve três pilares fundamentais: a seleção da língua pretendida, a inibição proativa do idioma que não deve ser utilizado no momento, e a capacidade de alternância rápida entre códigos linguísticos conforme o contexto exige.

[A] principal diferença entre o processamento bilíngue e o monolíngue está relacionada às maiores demandas de processamento enfrentadas pelos bilíngues devido à necessidade adicional de controlar as duas línguas, à exigência de resolução da competição lexical e/ou à frequência reduzida de reprodução articulatória. [...] Alguns recursos neurais extras precisam estar em jogo ao aprender e usar uma segunda língua, em comparação a contextos monolíngues, como, por exemplo, o restabelecimento de certas estruturas neurais de controle da linguagem.¹⁴ (tradução nossa).

Em contextos de EMI, essa carga cognitiva adicional força escolhas entre precisão linguística e complexidade conceitual, criando gargalos que não existem quando o meio de instrução é a língua materna (Baddeley, 2003).

Airey (2012) observa que os professores de conteúdo frequentemente vivenciam o medo de que limitações linguísticas possam minar sua autoridade acadêmica ou prejudicar o ensino. P6 expressa essa tensão: “[a]cho que a maior dificuldade foi dar uma aulinha, mesmo que curtinha, é... o receio, né? O durante foi muito bom e depois eu falei ‘por que que eu pensei tanto?’”. Para Dafouz e Smit (2020), essa reação

¹⁴ [T]he main difference between bilingual and monolingual processing relates to the increased processing demands faced by bilinguals because of the additional need to control the two languages, the requirement to resolve lexical competition, and/or the reduced frequency of articulatory rehearsal. [...] Some additional neural resources need to be at play when learning and using a second language, as compared to monolingual contexts, as for example, the recruitment of certain language control neural structures.

frequentemente decorre não da proficiência inadequada em inglês em si, mas de preocupações com autenticidade e desempenho pedagógico, ou seja, o receio de que o uso do inglês comprometa as próprias abordagens metodológicas.

Os desafios de cunho linguístico emergem, portanto, como obstáculos que vão muito além do conhecimento formal da língua. A insegurança linguística, em suas múltiplas manifestações, atravessa as experiências dos participantes de forma transversal, condicionando tanto a participação no curso quanto as decisões posteriores sobre a implementação do EMI. Sua superação requer não apenas formação linguística, mas também intervenções que abordem crenças sobre o inglês, promovam perspectivas mais inclusivas sobre proficiência e ofereçam suporte psicológico para lidar com as dimensões emocionais envolvidas no uso de uma LA em contextos acadêmicos.

Resumidamente, os desafios linguísticos relatados pelos participantes não se restringem à proficiência em LI, mas envolvem também inseguranças, ansiedade e percepções sobre a própria capacidade de se comunicar e atuar academicamente em inglês. Esses dados mostram que a experiência com o EMI mobiliza dimensões linguísticas e afetivas inter-relacionadas, que podem influenciar o engajamento e a participação dos docentes durante a formação. Além dessas dificuldades, os participantes também enfrentaram obstáculos relacionados às condições de participação no curso, discutidos na seção seguinte.

3.2.2 Desafios e dificuldades de cunho logístico

Enquanto os desafios linguísticos revelam dimensões internas e subjetivas da experiência com o curso, os desafios logísticos expõem condicionantes externos que igualmente interferiram na participação dos envolvidos. Conflitos de agenda, sobrecarga de trabalho e as especificidades do formato remoto emergiram nas falas dos participantes como obstáculos concretos que limitaram o engajamento pleno com a formação. Embora distintos das barreiras linguísticas, esses fatores se articulam a elas, uma vez que a participação assíncrona ou fragmentada reduz as oportunidades de

prática oral e interação em LI, dimensões especialmente relevantes em um curso de EMI.

P14 exemplifica essa realidade ao explicar que teve dificuldade com o gerenciamento do tempo, pois “[c]oncorria, assim, muito as atividades, e era o horário que eu estava entre uma atividade e outra, e às vezes não dava tempo”.

P5 e P12 enfrentaram desafios semelhantes.

A principal dificuldade que eu tive foi exatamente essa, né? Por uma questão de conflito de horário, eu não tive condições de participar naqueles horários. O que eu fiz foi buscar, né? Porque eles disponibilizaram, né? E disponibilizam esse material em um repositório, né, no Google Drive. Então eu busquei essas informações, tenho elas ali armazenadas [...] infelizmente, a minha participação, ela não foi ativa em tempo real, por conta desse conflito (P5).

Ah, é que bem no horário do curso, eu fazia... eu tinha uma outra atividade. Então, eu não consegui participar, é... como é que se diz? Participar virtualmente naquele horário do curso. Eu assisti às gravações. Só teve duas aulas, no final, que eu consegui assistir, porque daí terminou o outro curso que eu fazia no mesmo horário. E aí, como eu assisti às gravações, então, assim, não foi uma dificuldade, mas, assim, tinha coisas que eu gostaria de estar ali interagindo, perguntando, né? E eu não pude fazer isso, porque daí eu só via as gravações, né? E daí eu fazia as atividades. (P12)

As experiências desses participantes revelam tensões importantes relacionadas à acessibilidade educacional e à aprendizagem interativa em contextos de EMI. Embora P12 reconheça que assistir às gravações “*não foi uma dificuldade*”, o participante ressalta as limitações que seu conflito de agenda criou na promoção de um discurso acadêmico mais significativo. Para Lin *et al.* (2021), quando os alunos não conseguem participar de forma síncrona, eles perdem oportunidades cruciais para esclarecimentos em tempo real de conceitos complexos apresentados em um segundo idioma, interações colaborativas entre pares, que facilita tanto o aprendizado do conteúdo quanto do idioma, *feedback* imediato do instrutor e discurso dinâmico em sala de aula que aprimora a competência comunicativa.

O desejo explícito de P12 por uma interação síncrona, ao dizer que “*gostaria de estar lá interagindo*”, sugere que os cursos de EMI podem exigir abordagens híbridas que maximizem tanto a acessibilidade quanto a interatividade. Galloway *et al.* (2020) argumentam que tais conflitos criam uma tensão entre a produtividade acadêmica de

curto prazo e o desenvolvimento pedagógico de longo prazo em contextos de ensino superior multilíngue.

O contexto da pandemia de COVID-19 agravou ainda mais esses desafios de gestão do tempo. P4 descreve como as responsabilidades simultâneas de trabalho e estudo em casa criaram pressões adicionais.

[N]aquela época a gente estava em pandemia, né? E aí as aulas online, então mesmo em casa você fala “estou em casa”, mas o trabalho estava lotado, né? Então o que eu senti, assim, foi de, talvez, é... não ter tido... Eu sempre fazia a atividade no dia, entendeu? Uma ou outra... acho que uma eu consegui fazer no dia anterior com mais calma. Mas era, assim, tipo, “hoje tem o curso no final da tarde, tenho que fazer a atividade. Tenho que parar e pegar”, entendeu? Fazia no último dia, entendeu? [...] Mas foi essa a única dificuldade, assim, que eu tive.

A estratégia de gerenciamento de tempo de P4 – concluir as tarefas na última hora – sugere, segundo Macaro *et al.* (2018), um padrão de procrastinação que pode estar ligado ao aumento da carga cognitiva associada a ambientes de aprendizagem em EMI e às demandas adicionais que utilizar uma segunda língua requer.

Para Baticulon *et al.* (2021), o maior desafio de aprendizagem *online* em período pandêmico estava relacionado ao ambiente de aprendizagem em casa, onde as fronteiras tradicionais entre trabalho, estudo e vida pessoal se tornaram indistintas. Atividades em uma LA tendem a demandar, inerentemente, mais recursos cognitivos devido ao processamento simultâneo de conteúdo e linguagem. Durante a pandemia, a carga cognitiva adicional externa proveniente de perturbações ambientais (como pressões de trabalho em casa, no caso de P4) parece ter sobrecarregado ainda mais os recursos cognitivos dos participantes.

Helm e Dooly (2017) argumentam que ambientes de aprendizagem mediados por tecnologia criam carga cognitiva adicional para os alunos, particularmente em contextos multilíngues. A1 corrobora essa perspectiva ao mencionar que, embora não tivesse problemas com o EMI em si, “*como foi um dos primeiros cursos que eu fiz de forma remota, eu acho que talvez a minha maior dificuldade tenha sido a essa adaptação*”.

Por fim, a questão da gestão do tempo em tarefas específicas também se apresenta como desafio estrutural. P13 foca em uma questão específica do curso como

sua única dificuldade: *“o trabalho final, né, que eu acho que eu... prolongou, assim, com o tempo, porque o tempo estava bem restrito”*. Ao mencionar a extensão de tempo em sua apresentação, o participante exemplifica como o EMI requer significativamente mais tempo para tarefas acadêmicas complexas devido à dupla carga cognitiva de processamento de conteúdo por meio de uma segunda língua, mantendo o rigor acadêmico. Isso entra em conflito com o curto período para apresentação que os alunos do curso tinham, mostrando que a dificuldade de tal participante com a gestão do tempo não é meramente pessoal, mas, estruturalmente inserida no *design* do curso.

Com isso, notamos que a necessidade de mais tempo reflete como um conteúdo, mesmo que familiar, exige uma preparação desproporcional quando mediado em inglês. Dearden (2014) enfatiza que a implementação bem-sucedida do EMI requer consideração sistemática do tempo das tarefas e ajuste da demanda linguística, especialmente para tarefas mais complexas.

Em síntese, os desafios enfrentados durante o curso envolveram tanto aspectos linguísticos, relacionados à proficiência, à insegurança e à ansiedade no uso da LI, quanto fatores logísticos, como conflitos de horário, sobrecarga de atividades e limitações decorrentes do formato de oferta. Esses achados nos mostram que a participação em uma formação em EMI é atravessada por condições individuais e contextuais que podem favorecer ou limitar o engajamento dos participantes. Apesar dessas dificuldades, os relatos também revelam impactos decorrentes da experiência formativa, discutidos na seção seguinte.

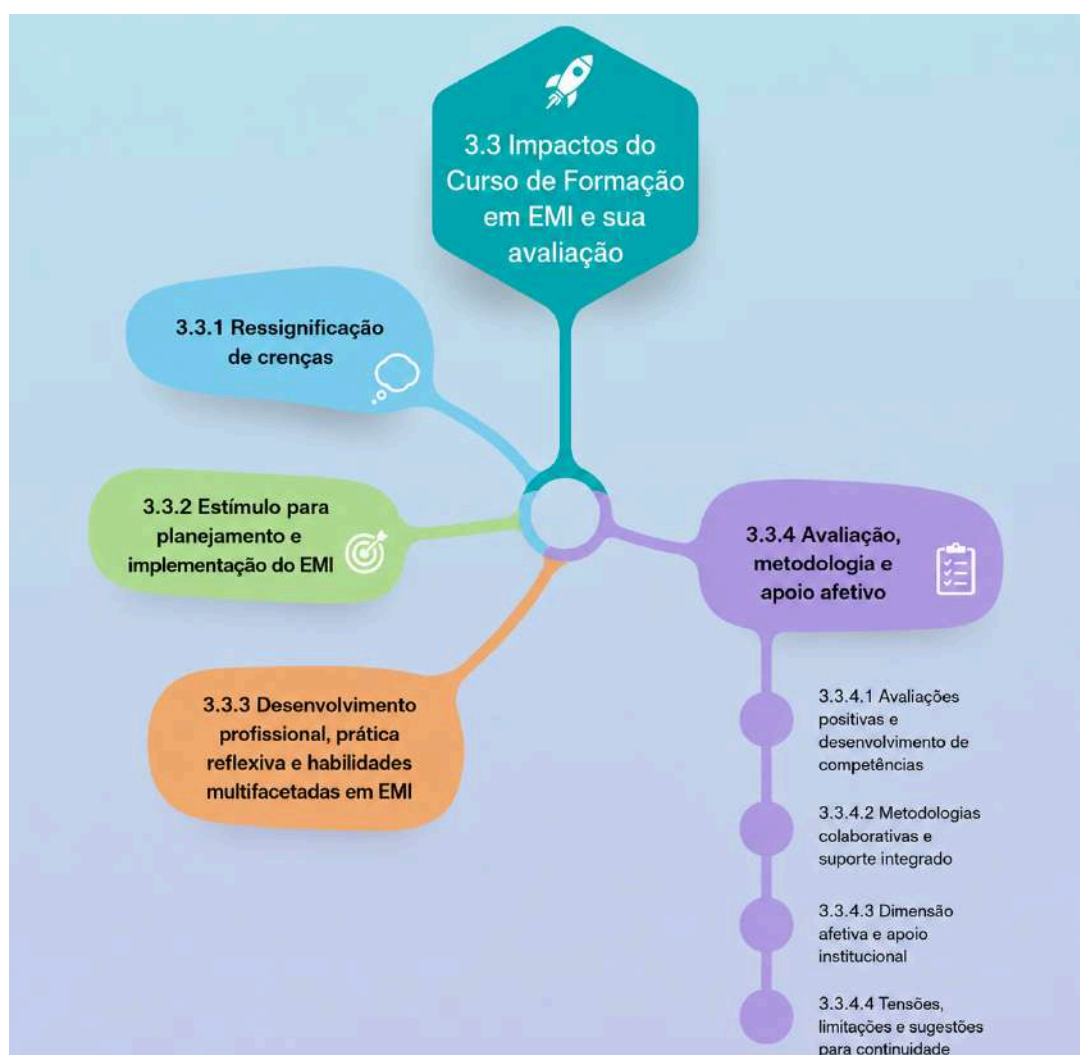
3.3 IMPACTOS DO CURSO DE FORMAÇÃO EM EMI E SUA AVALIAÇÃO

A avaliação crítica de iniciativas de formação docente constitui um elemento fundamental para compreender programas de desenvolvimento profissional, mas além de analisar os mecanismos pelos quais tais iniciativas promovem – ou não – mudanças significativas em crenças, práticas e identidades profissionais. No contexto do EMI, essa avaliação torna-se particularmente relevante dadas as complexidades linguísticas, pedagógicas, ideológicas e institucionais envolvidas na implementação de ensino através de uma LA. Esta subcategoria analisa como o curso de formação em EMI

impactou os participantes, explorando as transformações relatadas em suas percepções, práticas e disposições para implementar o ensino em inglês.

A análise de suas percepções acerca do curso de EMI revela transformações significativas em três dimensões inter-relacionadas: i) a ressignificação de crenças sobre o ensino em inglês; ii) o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis e reflexivas; e iii) o estímulo concreto para implementação do EMI. Essas mudanças evidenciam como a formação docente pode catalisar não apenas aquisição de competências técnicas, mas também transformações em identidades profissionais e concepções pedagógicas e linguísticas.

Imagem 3. Mapa mental: Impactos do Curso de Formação em EMI e sua avaliação



Fonte: A autora, com auxílio das ferramentas como ChatGPT (<http://chatgpt.com>) e Canva (https://www.canva.com/pt_br).

3.3.1 Ressignificação de crenças

A transformação mais significativa relatada pelos participantes relaciona-se à ressignificação de crenças limitantes e à adoção de abordagens mais flexíveis para o uso do inglês, afastando-se de modelos rígidos de falantes nativos. P16 exemplifica essa mudança paradigmática:

[O curso] me mostrou outros horizontes que eu não enxergava, porque eu achava que eu teria que ter um inglês fluente em algum momento da minha vida para poder ministrar uma aula em inglês. Então, ele me abriu portas. [...] Ainda que pareça pouco, já é um passo bem bacana, eu acho, pro curso e para a universidade.

Essa resposta demonstra como o curso pode reformular as percepções que tinha sobre sua capacidade docente. O reconhecimento de que o curso “*abriu portas*”, mesmo sem implementação imediata, evidencia o papel da formação na eliminação de barreiras relacionadas à competência linguística. Esse aspecto já foi discutido por Martinez (2016), o qual enfatiza que o desenvolvimento profissional para EMI deve concentrar-se não apenas em competência linguística, mas também na desconstrução de mitos sobre requisitos linguísticos.

P13 aprofunda essa reflexão ao descrever como crenças monolíngues restringiam suas possibilidades pedagógicas:

Quando a gente propõe, por exemplo, o curso em língua inglesa, você tinha uma ideia, ou eu tinha uma ideia, de que esse curso deveria ser todo em língua inglesa, né? E que os alunos, daí, não acompanhariam. Então, por conta disso, eu já nem ofertava. Pensava, “Ah, eles não vão nem se interessar”. Depois, com as atividades que foram desenvolvidas no curso, né, tanto pelos professores que estavam ministrando quanto pelos [...] participantes, depois, naquele trabalho que cada um de nós tinha que apresentar, escolher um tema e desenvolver, né? [Eu...] recebi todas aquelas dicas, né... de “olha, que tanto que eu falo inglês, né? Eu preciso falar ou eu deixo o aluno falar? Eles têm que falar? Qual o papel do aluno?” Eu acho que, assim, [...] ampliou a minha visão, assim, das possibilidades de se trabalhar como a língua inglesa.

A suposição inicial de que uma aula em EMI deveria ser puramente e 100% em inglês reflete ideologias monolíngues que restringem as possibilidades pedagógicas multilíngues (García; Wei, 2014). Essa perspectiva também evidencia a influência generalizada das línguas sendo vistas como sistemas distintos que exigem competência completa (Creese; Blackledge, 2010). Para P13, contudo, o momento transformador ocorre quando o curso introduz pedagogias de translinguagem e abordagens multilíngues flexíveis. O participante traz, ainda, uma interação complexa entre a construção da identidade profissional e a síndrome do impostor:

Até, inclusive, o próprio workshop. Eu falei “Mas será que vai ser tudo, assim, em inglês?” Eu não tenho dificuldades com a língua inglesa, mas, de fato, você estar, assim, com professores de diferentes instituições, de diferentes cursos, de diferentes níveis, ele causa um certo... receio, assim, né, de você estar se expondo... Principalmente para a gente, que trabalha também com língua inglesa, né? De estar se expondo... é aquela questão do intruso, né?

Ao trazer “a questão do intruso”, P13 ilustra como professores não nativos de inglês vivenciam a síndrome do impostor ao sentir falta de confiança para utilizar uma LA e ao temer julgamentos negativos. Jordão (2019, p. 41) comenta como o inglês pode impactar as identidades profissionais:

Percebemos quão complexa é a presença do inglês em nossas práticas institucionais e quão prejudicial a percepção da falta de inglês pode ser para nossas identidades como cientistas. A maioria de nós reclamou de como nos sentíamos diminuídos diante de usuários de inglês que julgávamos mais proficientes do que nós, pois parecíamos nos referir ao construto de falante nativo para medir a habilidade, nossa e de outros, no uso do inglês.¹⁵ (tradução nossa)

A3 corrobora com tal conclusão, uma vez que sua experiência com o curso lhe possibilitou extrapolar a sala de aula:

Ai, [o curso] me ajudou bastante, principalmente naquela questão do “não precisa falar inglês perfeitamente, passe a mensagem”, né? “Vocês vão...”

¹⁵ We realized how complex [English] presence is in our institutional practices, and how damaging a perceived lack of English can be to our identities as scientists. Most of us complained about how diminished we felt when faced by English users we judged as more proficient than us, for we seemed to refer to the native speaker construct to measure ability, ours and others, using English. (Jordão, 2019, p. 41)

vocês vão conseguir se entender”. Acho que, para mim, ele teve um papel fundamental, inclusive na minha vivência lá na Escócia, né? Porque a gente chega lá querendo falar perfeitamente, e não precisa, né? A gente consegue se entender bem. Você não vai falar relaxado em inglês, né? Mas você consegue se entender com a pessoa sem ter que falar o inglês, nossa, 100% gramaticalmente perfeito.

A mudança da ideologia linguística perfeccionista para estruturas de competência comunicativa ilustra a redução da ansiedade e a construção de confiança. A percepção de que o principal é *“passar a mensagem”* desafia diretamente a ideia do *“inglês perfeito”* que, frequentemente, inibe o uso da língua. Ao explicar que *“não vai falar relaxado em inglês”*, mas conseguirá se entender, A3 mostra que sua ansiedade deixou de ser debilitante e passou a ser facilitadora (Young, 1991), motivando o uso cuidadoso da linguagem sem inibir a interação.

P12, P14 e P17 e P18 também ilustram suas mudanças de perspectiva em relação à língua, alinhando-se às reduções das pressões linguísticas acima comentada: *“para mim, foi ótimo, porque eu perdi o receio e descobri que uma aula em inglês não precisa ser aquela aula do início ao fim em inglês, com as regras gramaticais corretas, se mostrando um professor nativo em inglês”* (P12). Isso se alinha não somente à já discutida perspectiva do inglês como língua franca (principalmente discutida por Jenkins, 2000), mas também com a teoria da competência comunicativa de Hymes (1972), que enfatiza que a comunicação eficaz abrange não apenas a precisão gramatical, mas também a adequação, a viabilidade e o desempenho real em contextos comunicativos.

Alguns participantes desenvolveram consciência crítica que transcende a confiança individual, abrangendo responsabilidade institucional e pedagógica. P19 reconhece o curso como um *“amadurecimento incrível”*, com oportunidades de reflexão que gerou questionamentos sobre implementação do EMI:

Se eu quero que essa disciplina possa servir para alunos de outras linhas, ou, em especial, de outros programas de pós-graduação – seja da UEL, seja de outras instituições –, o quanto esse inglês não vai ser um empecilho em vez de um... digamos assim, de um facilitador ou algo assim, um benefício, né?

Ao refletir sobre o inglês como potencial *“empecilho”* ou *“facilitador”*, P19 demonstra consciência decolonial e pensamento pedagógico que alcança o nível mais

alto de impacto no desenvolvimento profissional: o momento em que o docente vai além da aquisição de habilidades pessoais e busca mudanças fundamentais em crenças e atitudes (Guskey, 2002). Essa preocupação revela como exigências linguísticas podem perpetuar estruturas coloniais de exclusão, silenciando estudantes não por falta de conhecimento, mas por barreiras linguísticas – o que Spivak (1988, p. 76) denomina “violência epistêmica”. Ao considerar estudantes de “*outras linhas*” e “*outros programas*”, P19 evidencia que uma LA deve aprimorar, não substituir, recursos linguísticos existentes.

P5 articula preocupações sobre dificuldades linguísticas que afetam tanto docentes quanto discentes:

É, eu vejo o seguinte: eu vejo uma dificuldade, né [...] Existe uma dificuldade muito grande por conta... e... bom, a questão até do domínio dos próprios professores, aí é o que eu estou colocando, né? Já citei aí uma certa... uma certa insegurança da minha parte. Mas os alunos também, né? Os alunos também. Então, você se propõe a ministrar um conteúdo, que por si só já é complexo, e aí você vai ter essa barreira do idioma. Então como é que vai ser o desenvolvimento disso? Então... são questões aí.

Essa autoavaliação se alinha com pesquisas atuais sobre o desenvolvimento profissional de professores de EMI (Ting, 2010; Lasagabaster, 2018), que enfatizam a necessidade de apoio contínuo tanto na proficiência linguística quanto em estratégias pedagógicas para integração de conteúdo e linguagem. O questionamento sobre “*como é que vai ser o desenvolvimento disso?*” revela preocupações mais profundas sobre a implementação do EMI sem estruturas de apoio adequadas. Dearden (2014) identifica desconexões sistemáticas entre o entusiasmo político e a prontidão prática. Sua pesquisa em múltiplos contextos revelou que, embora as instituições adotem rapidamente políticas de EMI – muitas vezes impulsionadas por pressões de internacionalização e competitividade de mercado – sem considerar adequadamente prontidão docente, preparação estudantil ou mecanismos de apoio institucional.

Hillman *et al.* (2023, p. 3) explicam que o ambiente de EMI é “indiscutivelmente ‘propenso a gerar emoções mais intensas do que outros’ (Gkonou *et al.*, 2020, p. 1), muitas vezes devido a tensões resultantes do neoliberalismo que estão geralmente associadas a debates acalorados sobre internacionalização, ocidentalização, *Englishisation*, imperialismo linguístico, competitividade global e relações de poder

assimétricas”. Cursos que trazem reflexões sobre a língua inglesa, os porquês de seu uso e como flexibilizá-la podem auxiliar professores a desenvolver empatia mais profunda pelas dificuldades dos alunos, uma vez que o impacto na competência e confiança dos instrutores se traduz diretamente na criação de ambientes mais receptivos (Zhou *et al.*, 2025). Quando professores modelam vulnerabilidade e aceitação de suas próprias limitações linguísticas, criam segurança psicológica para que alunos participem com menos medo de julgamento.

A3 expressa essa transformação libertadora de forma particularmente emotiva:

Eu carreguei no coração essa questão de “não precisa falar o inglês gramaticalmente perfeito”, porque, sério, foi assim... (suspira) Nossa, foi libertador, libertador. E os meus parabéns, mesmo, a toda equipe, a todas as professoras, por, enfim, ter aberto a nossa mente em relação ao tópico, porque, realmente, como eu falei: eu achei que era algo, mas era algo muito mais amplo, né?

A ênfase na abordagem pedagógica “*libertadora*” reflete a visão do inglês como língua franca, que valoriza a construção de significado e autonomia do aluno. Neste caso, os padrões perfeccionistas de linguagem podem inibir a comunicação e gerar ansiedade. Cook (2008) argumenta que um usuário bem-sucedido de uma L2 não é um falante nativo “fracassado”, o que desafia modelos que medem o desempenho em segunda língua em relação aos padrões de falantes nativos. A sensação de libertação de A3 decorre da permissão para se envolver autenticamente com o inglês como meio para aprender conteúdo, não como meta para perfeição linguística. Essa postura reconhece o direito do sujeito multilíngue de usar a língua de forma dinâmica e criativa (García; Wei, 2014).

P12 complementa essa reflexão com descrição detalhada de sua transformação:

[P]ara mim, ajudou muito. Porque eu, assim, se eu pudesse falar, assim, uma coisa desse curso, para mim, o curso mudou a minha visão do que é uma aula em inglês, tá? [...] Porque, para mim, uma aula de inglês era aquela aula retinha, né? Corretinha, certinha, bonitinha, sabe? E aí, agora, hoje, eu me sinto mais à vontade pra falar em inglês, né? Me ajudou até no day by day, assim. Se eu encontrar uma pessoa nativa no inglês e me perguntar alguma coisa, eu falo até onde eu lembro no inglês, levo um pouquinho do português, olho pra cara dele... “entendeu?” Se ele não entendeu, eu vou procurar um sinônimo parecido no inglês, né? Então me ajudou, sabe? [...]Eu descobri que no day by day, se eu esquecer de começar uma pergunta com Do, com Does, não tem problema porque a pessoa vai entender do mesmo jeito. Se eu

começar com “I am alguma coisa” e terminar com pergunta, não tem problema, se eu não começar com “Am I...”, né? Porque a pessoa vai entender. Então, no day by day é o se fazer entender, né? [...] Mas sobre entendimento, gente, a pessoa entende, né!? Porque o inglês que eu conheço é o inglês gramatical, o inglês correto, com o past tense, o present continuous, sabe? Que toda pergunta começa com Do, né? Que toda resposta vai terminar com do, com does, né? Tudo certinho, né? E aí eu descobri que no day by day não precisa, e a sala de aula pode ser um day by day, né, mantendo as devidas proporções. Então eu fiquei mais encorajada depois do curso.

A mudança de uma visão que exige perfeição para uma abordagem comunicativa reflete o que Canagarajah (2013) descreve como a transição da “ideologia da língua padrão” para a “prática translíngue”, em que o foco muda da precisão gramatical para a eficácia comunicativa. A descrição de estratégias como *“falo até onde eu lembro no inglês, levo um pouquinho do português”* demonstra prática translíngue em ação. O reconhecimento de que *“a sala de aula pode ser um day by day”* sugere que o ambiente acadêmico pode ser visto como um espaço para o uso autêntico da linguagem, em vez de apenas para a aprendizagem de línguas (Swain, 2006). Além disso, a coragem crescente de P12 representa despertar crítico, passando da aceitação de regras linguísticas prescritivas para questionamento de sua necessidade em contextos comunicativos, refletindo autonomia sobre escolhas linguísticas.

Dessa forma, os relatos mostram que o curso contribuiu para a ressignificação de crenças e concepções previamente construídas sobre o EMI, ampliando a compreensão dos participantes acerca de suas possibilidades e características. Esse processo demonstra que os impactos da formação não se restringiram à aquisição de conhecimentos, mas envolveram mudanças na maneira de compreender o ensino por meio da LI. Essas novas perspectivas também aparecem nas intenções e possibilidades de atuação dos participantes, especialmente no que se refere ao planejamento e à implementação do EMI, conforme discutido na seção seguinte.

3.3.2 Estímulo para planejamento e implementação do EMI

No geral, o curso pareceu servir como um catalisador transformacional que impulsionou os participantes a considerarem a implementação do EMI ou o seu estudo.

A reflexão de A2 exemplifica: “a partir desse curso [...], eu fiquei com muito mais vontade de [...] estudar realmente isso, sabe? Virou mais uma chavinha, então... ter as discussões, ter as aulas, fez com que eu quisesse muito mais realmente pesquisar isso”, mostrando que a experiência do curso, fora de sua prática, desencadeou um impulso interno para aprendizado e crescimento.

Vários participantes demonstram a intenção de implementação futura, passando da motivação geral para planos específicos, como é possível ver no planejamento detalhado de P2:

Na graduação, em disciplinas, em via de regra, ainda trabalho muito em português, mas o que eu penso - e aí teve a questão da curricularização da extensão recentemente, o que gastou um tempo muito grande nas coordenações -, a minha próxima revisão, eu pretendo agora, durante o ano acadêmico de 2023, é propor mais algumas alterações; e um dos focos vai ser optativas, na qual pelo menos uma eu já quero que até o nome da disciplina seja em inglês.

Essa progressão da participação no curso para o planejamento de ações concretas, com mudanças curriculares e a criação de disciplinas eletivas com nomes em inglês demonstra compreensão dos desafios da implementação, reconhecendo que um EMI sustentável requer ajustes linguísticos e pedagógicos graduais (Airey, 2016).

A referência à “*curricularização da extensão*”¹⁶ mostra como as determinações de políticas externas podem tanto restringir quanto possibilitar mudanças. Fullan (2007) argumenta que uma mudança educacional bem-sucedida requer a compreensão dessas pressões conflitantes. A esse respeito, P2 demonstra consciência de como as demandas administrativas podem impedir a inovação pedagógica, ao dizer que “*gastou um tempo muito grande nas coordenações*”.

Já P10 mostra implementação imediata por meio de mudança aparentemente pequena, mas pedagogicamente significativa:

Antes eu não pedia slides em inglês, sabe? Então, o aluno podia apresentar da forma em que ele queria, então normalmente era português. Então, eles vão lá, traduzem, normalmente usam o Google tradutor, né? E traduziam e faziam a

¹⁶ A curricularização da extensão, institucionalizada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, estabelece que no mínimo 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser composta por atividades de extensão. Essa política demandou intensa reformulação curricular nas universidades brasileiras entre 2018 e 2023 (Imperatore; Pedde, 2021; Forproex, 2012).

transparência em português, e ficava muito mais fácil. A partir do curso, eu comecei a exigir slides em inglês.

Por sua vez, P9 e P15 transitaram com sucesso da participação no curso para oferta de disciplinas em inglês. P15 explica: *“o incentivo é o curso ter me mostrado muitas possibilidades de exposição em outra língua, né?”*. Ademais, P9 afirma:

[F]undamental! Eu acho que se eu não tivesse [...] feito o curso, eu acho que eu não teria tomado a iniciativa, sabe? E aí depois eu vi que, assim, se eu apertasse mais um pouquinho, tinha mais professores ali que iam topar, sabe? E, até, eu comentei com eles, eu falei: “gente, eu não sou fluente em inglês”. Né? Mas a gente tem que tentar, né? A gente tem que [...] começar de alguma forma, né?

Essa afirmação revela mecanismos psicológicos, sociais e profissionais subjacentes à adoção e à tomada de riscos de inovação educacional em contextos acadêmicos. A observação de que mais professores poderiam aceitar o uso do EMI demonstra uma influência que se espalha por meio de redes informais em vez da típica hierarquia institucional. Além disso, ao declarar explicitamente sua não-fluência e ainda assim prosseguir com a implementação do EMI, P9 demonstra que a inserção de LAs não requer perfeição linguística, criando condições que evidenciam como o EMI exige planejamento e mudança cultural, não apenas mudança de comportamento individual.

Para três participantes, a decisão de lecionar em inglês precedeu a matrícula no curso. P4 sempre usou o inglês em suas aulas, demonstrando autonomia pedagógica. A1 afirma que *“daria aulas em inglês mesmo que não tivesse feito o curso”*.

Esse curso, ele foi posterior, né? Na verdade, a minha decisão de estar pensando e trabalhando nisso foi anterior. Então, quando o curso foi oferecido, ele veio, digamos, ao encontro disso que eu já estava pensando. Não é que ele foi um motiva... um... né, um start... Deu um start ou um ponto de partida. Ele foi algo que veio ao encontro de algo que eu já estava pensando e que comecei a pensar a partir do meu doutorado (P5).

Essa trajetória demonstra como experiências de pesquisa acadêmica naturalmente levam a considerações pedagógicas, e como a adoção do EMI frequentemente surge da exposição a comunidades acadêmicas globais, não de políticas institucionais de cima para baixo (Knight, 2003).

Concluindo, os relatos indicam que o curso não apenas ampliou a compreensão dos participantes sobre o EMI, mas também estimulou seu planejamento e sua possível implementação em diferentes contextos de atuação. A formação contribuiu, assim, para aproximar os conhecimentos construídos durante o curso das práticas docentes, favorecendo maior segurança e interesse para incorporar o EMI. Para além desse estímulo à implementação, os impactos da formação também se manifestaram no desenvolvimento profissional e na reflexão sobre a própria prática, aspectos discutidos na próxima subcategoria.

3.3.3 Desenvolvimento profissional, prática reflexiva e habilidades multifacetadas em EMI

O impacto de iniciativas de formação docente não se restringe a contextos específicos apenas para EMI, mas, manifesta-se quando os aprendizados transcendem o domínio original e se integram à identidade e à prática pedagógica geral do professor. No caso do curso de EMI, tal fato revela-se particularmente significativo quando docentes relatam melhorias em seu ensino independentemente da língua de instrução utilizada. Isso indica que o curso promoveu não apenas competências linguísticas ou estratégias para lecionar em inglês, mas, sobretudo consciência metacognitiva e capacidade reflexiva que transformam fundamentalmente o modo como os professores compreendem e exercem sua docência.

P1 sintetiza o impacto transformador do curso em seu desenvolvimento profissional: *“Eu posso te dizer que, depois desse curso, eu me tornei um professor melhor, independente de estar conduzindo em inglês ou português. Questões que eu não percebia, eu passei a perceber, passei a considerar, inclusive, nas minhas aulas”*.

A afirmação sobre se tornar *“um professor melhor”*, independentemente da língua de instrução, indica a reflexão sobre a ação, que é a capacidade de relembrar experiências de ensino e extrair aprendizados significativos que transformam a prática futura (Schön, 1983). Essa transferência interlinguística de melhorias pedagógicas sugere desenvolvimento de consciência metacognitiva aprimorada, em que comportamentos e decisões antes inconscientes passam a ser questionados e

replanejados. A transposição explícita desses novos *insights* em suas aulas sugere que há, aqui, a aplicação consciente da aprendizagem de um contexto (o curso de EMI) para outro (prática geral de ensino), mostrando uma aprendizagem profunda em vez da conclusão superficial do curso.

Ainda no sentido das habilidades que podem ser desenvolvidas a partir do curso de formação em EMI, alguns participantes enfatizam os aprendizados que tiveram para seu desenvolvimento pedagógico. P9, que não possui formação formal para professores, descobriu que o EMI *“foi além do inglês”* e o aproximou das reflexões proporcionadas por uma licenciatura:

[...E]u falo para todo mundo que... assim, eu aprendi um monte de ferramenta, né? É... eu acho que, assim, o EMI, para mim, ele não foi... como que eu vou dizer? Ele foi além do inglês, né? E eu acho que isso foi muito interessante. [...] Eu não sou da área da educação. Eu não tenho uma formação para ser docente. Eu falo, eu descobri que eu gostava de dar aula porque eu comecei a dar aula num cursinho da igreja para ajudar o pessoal dava aula de matemática. E aí eu descobri, entendeu? Então, assim, eu nunca tive uma formação na área e o EMI, para mim, foi... Foi... Eu acho que o mais próximo que eu cheguei dessa área, né, da docência aí, digamos.

Nessa fala, entende-se que o EMI funciona como uma forma de refletir sobre as práticas pedagógicas, levando o participante a pensar sobre suas abordagens em sala de aula. Da mesma forma, P16 menciona os aprendizados proporcionados pelo curso, sugerindo que o EMI foi *“essa ferramenta que vocês trouxeram, assim, de reflexão mesmo”*, e que *“foi muito importante e hoje eu vejo como um ponto muito positivo mesmo”*.

Assim, os dados evidenciam que os impactos do curso ultrapassaram a aquisição de conhecimentos específicos sobre EMI, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos participantes, para a reflexão sobre suas práticas e para a construção de habilidades necessárias à atuação nesse contexto. A formação configurou-se, assim, como um espaço de aprendizagem e reflexão sobre diferentes dimensões da prática docente. Além dos impactos percebidos em sua formação e atuação, os participantes também avaliaram aspectos relacionados à metodologia do curso e ao apoio recebido durante o processo formativo, discutidos na seção seguinte.

3.3.4 Avaliação, metodologia e apoio afetivo

Esta seção traz a avaliação dos participantes sobre o curso de formação em EMI, revelando como aspectos avaliativos, metodológicos e afetivos se entrelaçam na experiência de desenvolvimento profissional docente.

Aqui, as seguintes seções organizam a leitura: i) Avaliações positivas e desenvolvimentos de competências; ii) Metodologias colaborativas e suporte integrado; iii) Dimensão afetiva e apoio institucional; e iv) Tensões, limitações e sugestões para continuidade.

3.3.4.1 Avaliações positivas e desenvolvimento de competências

Ao demonstrar entusiasmo e engajamento, P1 afirma que *“o curso foi muito bom. O curso me ajudou não somente na questão do inglês, mas como professor também”*, o que evidencia o reconhecimento consciente de benefícios bifurcados – desenvolvimento linguístico e aprimoramento pedagógico (Kirkpatrick; Kirkpatrick, 2016).

P10 utiliza avaliação comparativa ao contrastar o EMI com outros programas de formação institucionais.

*Não, eu acho que foi **excelente**, assim. Foi uma experiência **muito boa** de curso na UEM, sabe? [...] Na verdade, uma das **melhores**, porque os treinamentos que a gente tinha, assim - que não era o EMI, mas outros treinamentos também -, são sempre aqueles treinamentinhos básicos, né? Mas o EMI foi bacana.*

Sua resposta traz vários adjetivos e qualificadores-chave. A partir da perspectiva da Teoria da Avaliação (Martin; White, 2005), a linguagem avaliativa inclui expressões positivas, negativas ou aparentemente imparciais que transmitem um julgamento ou uma avaliação. A “apreciação” (Martin; White, 2005) aparece em todos os adjetivos utilizados. Ao falar que foi *“uma das melhores”*, P10 mostra especificamente a avaliação positiva da experiência do curso, usando um superlativo que posiciona o curso de EMI, hierarquicamente, acima de outras experiências de formação institucionais. Ao mesmo tempo, o diminutivo utilizado em “treinamentinhos” e o

adjetivo “básico” servem como apreciação negativa, criando contraste com o curso feito.

Outro aspecto evidenciado diz respeito ao desenvolvimento pedagógico, o qual emerge como dimensão central. Para P7, o curso trouxe uma mudança em sua abordagem ao ensino de EMI, enfatizando a transformação organizacional de suas aulas.

Olha, o curso, vamos dizer assim, mudou a minha visão no sentido de como estruturar aulas, né, ou conteúdos ali em inglês, né? [...] Por exemplo, se você pegasse alguma apresentação que eu fosse fazer antes do curso, a maneira que eu ia organizar ela, ia ser bem diferente depois do curso, bem diferente. Aí eu anotei tudo, eu absorvi todas as dicas das questões que vocês colocaram no curso, para estruturar essa parte, que são as coisas que eu não havia pensado, né?

Essa reestruturação organizacional do ensino também se manifesta na atenção aos letramentos acadêmicos, conforme destaca A4:

[o curso] me trouxe várias técnicas que podem me ajudar, né? Então, assim, nesse sentido, eu fiz bastante anotação em relação ao uso de imagens... são coisas que a gente já vê por estar dentro da academia, né... “ah, o slide não pode ser com tantas coisas, tanta escrita, tanta... enfim, informação”, porém a forma que é apresentado, trazendo essa questão pro inglês, eu acho que foi muito importante. Algumas técnicas eu acho que facilitaram na construção da ideia pra você se preparar, né, para aquilo.

Sua resposta mostra como os alunos necessitam de apoio adicional ao processar conteúdo por meio de uma língua não nativa, o que é particularmente relevante em contextos de EMI. Imagens, *layout* e *design* não são meros complementos ao texto, mas carregam significados próprios e essenciais para a construção de sentido (Kress; van Leeuwen, 2006). Isso pode ser evidenciado pela aplicação prática de P10.

A partir do curso, eu comecei a exigir slides em inglês, e aí ele era obrigado a ter que pensar, ele tinha que ler em inglês e pensar em inglês. Porque uma coisa é você [...] estar lendo o slide em português e falando, a outra é você ler o slide em inglês e pensar em português, e entender o que está escrito, porque às vezes ele esquece, né? Então é comum o aluno tentar ler de novo o slide, e está em inglês, então tem que ler em inglês, ele tem que mostrar e pensar em inglês. Então, eu mudei nesse sentido depois do curso.

Ao deixar de permitir *slides* em português e solicitar que as apresentações estivessem em inglês, P10 mostra o *scaffolding* em prática, com a remoção estratégica dos “andaimes” para promover aprendizagem diversificada. Essa estratégia cria uma “produção forçada” (Swain, 1985 *apud* Ellis, 2005a), a qual pede que os alunos produzam uma comunicação linguisticamente mais complexa e precisa do que aquela que poderiam gerar naturalmente. Para esse participante, o requisito de *slides* em inglês leva os alunos em direção a um processamento mais sofisticado da LI, indo além de estratégias como o *Google Tradutor*.

Em síntese, as avaliações positivas evidenciam que o curso contribuiu para o desenvolvimento de competências consideradas relevantes pelos participantes para sua atuação em contextos de EMI. Esses resultados também se relacionam às estratégias metodológicas adotadas durante a formação, especialmente às práticas colaborativas e às diferentes formas de suporte oferecidas, discutidas na seção seguinte.

3.3.4.2 Metodologias colaborativas e suporte integrado

O ensino por meio de práticas colaborativas praticado pelas ministrantes do curso emerge como um aspecto a ser valorizado. P18 reconhece e aprecia essa metodologia adotada.

Não, acho que a dinâmica de vocês foi muito positiva. Foram três professoras, ali, é... esse ambiente de descontração, acho que foi bem legal. Eu acho que o EMI, esse curso, né, particularmente, ele... ele deve envolver vários professores.

Segundo Friend e Cook (2017), relacionamentos adequados de ensino conjunto geram efeitos sinérgicos, nos quais a *expertise* combinada de múltiplos professores excede o que cada professor consegue alcançar sozinho. A sugestão de que os cursos devem “envolver vários professores” reflete o crescente reconhecimento da complexidade inerente à aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem, mostrando que a implementação do EMI se beneficia da colaboração interdisciplinar.

[S]ó parabenizar pelo curso, pela ideia. Eu achei que foi muito, muito legal. [...] eu achei assim, também, a forma como vocês abordaram foi muito legal, as três professoras ali interagindo, eu acho que isso trouxe... enriqueceu, né, o curso, porque não tinha uma visão de uma única pessoa, né? Então tinha um diálogo, uma troca de três profissionais que entendiam daquilo, né? Eu acho que isso foi muito rico também.

Esta ênfase no diálogo e na troca profissional alinha-se à educação dialógica de Freire (1996), que mostra como a aprendizagem autêntica ocorre por meio do diálogo horizontal, no qual múltiplas vozes contribuem para a construção do conhecimento, em vez da transmissão vertical a partir de uma única figura de autoridade.

O suporte linguístico-pedagógico integrado também foi destacado pelos participantes. P8 traz reflexões sobre a aprendizagem implícita de línguas por meio de instrução baseada em conteúdo, um princípio que corrobora a pedagogia do EMI.

Eu acho que o curso cumpre uma proposta que é legal, que eu acho assim: o inglês, ele tem duas formas, né, de nós nos apropriarmos da língua. Uma é diretamente... de algo assim... então, tem aquele tópico a ser trabalhado naquele dia, a gramática e tal; e tem outro que é mais indiretamente. Acho que o curso cumpre, né, porque não é a proposta trabalhar conversação, gramática e tal, mas ele cumpriu bem, assim; eu me senti trabalhando isso, de alguma maneira. Isso tem me ajudado em outras atividades do inglês.

Esta distinção entre aquisição direta e indireta da LI demonstra que o curso atingiu duplo propósito: 1) fornecer conteúdo disciplinar enquanto 2) desenvolve proficiência linguística. Esta abordagem alinha-se ao aprendizado da língua ocorrendo através do engajamento com conteúdos significativos, promovendo tanto competências linguísticas quanto conhecimento disciplinar simultaneamente (Coyle *et al.*, 2010). Ellis (2005b) explica que a aprendizagem implícita, ocorrendo de forma inconsciente através da exposição, tende a ser mais duradoura e acessível para comunicação espontânea. No contexto do EMI, essa integração é fundamental, pois permite que estudantes desenvolvam habilidades acadêmicas na língua-alvo sem que o foco exclusivo seja a forma linguística, criando contextos autênticos de uso da língua (Macaro *et al.*, 2018).

Além disso, as atividades dinâmicas contribuíram para o engajamento dos estudantes. A3 conecta essa dinamicidade aos resultados da participação da turma, dizendo que “[a]s atividades... era tudo muito dinâmico, realmente só não participava quem não queria, né? Então foi... Foi bem, bem legal mesmo”. Tal afirmação demonstra

compreensão de que práticas pedagógicas em contextos de EMI envolvem tanto a proposição de atividades que promovem envolvimento quanto estratégias de participação inclusivas que acomodam diversas competências linguísticas e preferências de aprendizagem (García; Wei, 2014).

P10 complementa:

Não, eu acho que foi excelente, assim. Foi uma experiência muito boa de curso na UEM, sabe? [...] Na verdade, uma das melhores [...] Foi uma dinâmica bem gostosa, né, de a gente trabalhar, de conhecer, ter mais informação, de aprender inglês e aprender metodologia, que, como eu te falei, foi bem bacana.

A dinâmica mencionada parece ter favorecido a criação de um ambiente em que os participantes pudessem desenvolver competências linguísticas e metodológicas por meio da colaboração entre pares e do ensino planejado colaborativamente. Para P7, por outro lado, o curso pode introduzir ferramentas e metodologias pedagógicas que lhe auxiliaram em sua prática docente:

Eu achei bacana. Vocês trouxeram... mostraram bastante da metodologia, [...] A própria discussão, usando umas ferramentas, que é lá o Kahoot, que eu não conhecia. Até, depois, na sala de aula, eu comentei com o pessoal. Novas metodologias daí, né?

O foco em “*novas metodologias*” enfatiza a importância de diferentes abordagens pedagógicas no ensino a partir de uma segunda língua, como defendido por Macaro *et al.* (2018). A gamificação, exemplificada pelo uso do *Kahoot*, tem se mostrado produtiva em contextos educacionais ao promover motivação intrínseca, participação ativa e redução da ansiedade linguística (Dehghanzadeh *et al.*, 2021). Essa abordagem corrobora a hipótese de Krashen (1982) de que, em ambientes de baixa ansiedade, os alunos engajam-se mais efetivamente com o conteúdo em inglês, concentrando-se na comunicação significativa em vez de aspectos formais da língua. Além disso, ferramentas gamificadas facilitam a prática linguística em ambientes colaborativos e competitivos de baixo risco, proporcionando *feedback* imediato e oportunidades para uso autêntico da língua-alvo (Wang; Tahir, 2020), elementos essenciais para o desenvolvimento de proficiência comunicativa no contexto do EMI.

O trabalho em grupo também recebeu apreciação positiva. P7 afirma: *“eu achei bacana. Vocês trouxeram... [...] trouxeram os entrevistados ali, gente bacana para estar comentando, né? [...] O trabalho em grupos era divertido pra caramba. Trabalhar em grupos ali com a galera”*. Essa avaliação enfatiza como fatores afetivos e relacionamentos entre pares impactam significativamente a motivação e o engajamento na aquisição da linguagem e do conhecimento (Dörnyei; Murphey, 2003).

P18 avalia sistematicamente os benefícios da aprendizagem social do curso ao mencionar seus pares: *“Acho que essa parte social, né, assim, mesmo, do próprio... do próprio curso que a gente fez, a gente conheceu outros colegas professores, né, da... da UEM. Não sei se era o contexto pandêmico, né, assim, mas foi gostoso”*. As conexões sociais tornaram-se significativas devido ao isolamento da aprendizagem remota. Assim, o curso parece ter proporcionado oportunidades de interação e troca de experiências entre docentes que atuam em diferentes contextos institucionais, fortalecendo vínculos profissionais e ampliando perspectivas sobre práticas de ensino.

Em síntese, os relatos mostram a importância das metodologias colaborativas e do suporte oferecido ao longo do curso para favorecer a aprendizagem e a participação dos envolvidos. Para além dos aspectos metodológicos, esse suporte também assumiu uma dimensão afetiva, relacionada à segurança, ao acolhimento e ao respaldo institucional percebidos pelos participantes, aspectos discutidos na seção seguinte.

3.3.4.3 Dimensão afetiva e apoio institucional

A dimensão afetiva que perpassa as avaliações é realçada pela expressão de gratidão dos participantes para com seus professores, demonstrando o foco e a intencionalidade dessas relações. P14, por exemplo, enfatiza o cuidado ao expressar seus agradecimentos: *“Não, agradecer a vocês, que foram muito cuidadosas, né, na... Na criação do EMI, e nessa organização do curso como foi, né? Acho que vocês foram bastante... é... cuidadosos com a gente, né, [...] Gostei muito”*. A ênfase no cuidado sugere a importância dos fatores afetivos em contextos de EMI, onde o apoio emocional impacta significativamente experiências dos alunos (Kamaşak; Sahan, 2023).

Yoshida (2022) identifica que expressões de gratidão são prevalentes em ambientes educacionais, refletindo apreciação genuína. Zheng *et al.* (2024) exploram como a gratidão constitui componente significativo do relacionamento educacional, conectando-se ao bem-estar psicológico docente. A3 parabeniza a equipe: “*deixar os parabéns mesmo para a equipe, né. Porque, assim, foi um curso muito bom mesmo, me ajudou, né?*”, demonstrando que o curso atendeu suas necessidades de aprendizagem. P19 também aprecia a prática docente desenvolvida no curso, mas traz consigo um pedido de desculpas em relação à sua participação parcial.

Eu agradeço a oportunidade, e te dizer que eu te desejo muito sucesso. Eu amei ter participado do curso. Eu peço desculpas por ter sido uma aluna... é... enfim, alguém, né, do que você e a professora Y, enfim... do que vocês merecem. Mas era o que eu podia naquele momento.

Sua avaliação autocrítica uma capacidade de reconhecer as próprias limitações, mantendo a integridade profissional. Day (1999) enfatiza que aprendizes adultos, frequentemente, obtêm *insights* significativos mesmo com participação limitada, conectando novas aprendizagens com *expertise* existente. Kinman e Wray (2013) explicam que acadêmicos enfrentam dificuldades com atividades conflitantes, tornando restrições de tempo barreiras importantes ao desenvolvimento profissional.

Além disso, o suporte institucional também emerge como fator crítico. P4 traz um foco avaliativo na tomada de decisão institucional e no planejamento estratégico, ao mencionar que:

Olha... Eu achei excelente, né, assim, a iniciativa, realmente, da... da universidade em fazer esse curso, né? [...] Eu tenho interesse, então eu estou divulgando para vocês, porque eu sei que é uma coisa legal e eu sei que é um curso, né, bem bacana para quem tem interesse e tal.

A disposição em promover ativamente o curso demonstra a credibilidade institucional de tal participante, ou seja, quando os docentes confiam em iniciativas institucionais o suficiente para apostar sua reputação profissional na sua promoção (Wilkinson, 2013).

Pelo excerto de P18, é possível perceber a distinção entre iniciativa individual de política institucional:

É... pontuaria também, é.. assim, eu vi que você... é... que vocês se colocaram à disposição, né, assim, para... para... para colaborar também. Mas, é... Eu acho que mostrar isso é muito legal. Que, tipo, a gente tem algum setor da UEM, né, algum... algum grupo da UEM que quando...a gente precisar, vai ajudar. Eu sei que eu consigo pedir pra você, até pela própria relação criada, né. “Ana, eu estou pensando em fazer isso, né? Será que você me ajuda aqui?”. Então, eu... Eu pontuaria isso. Mais do que achar que o EMI é uma iniciativa individual, eu acho que pontuar que é uma política institucional é essencial, assim.

A distinção feita pelo participante entre o EMI como uma *“iniciativa individual”* e uma *“política institucional”* enfatiza que a implementação bem-sucedida de políticas linguísticas requer alinhamento entre três componentes: práticas linguísticas, crenças linguísticas e gestão linguística no nível institucional (Spolsky, 2004). P18 reconhece que enquadrar o EMI como uma política institucional, em vez de um esforço individual, é *“essencial”*. Tal afirmação vai ao encontro do argumento de Shohamy (2006), ao dizer que o apoio institucional de cima para baixo legitima e sustenta iniciativas linguísticas.

Além disso, a apreciação por ter *“algum setor da UEM, [...] algum grupo da UEM”* (P18) disponível para apoio quando necessário demonstra a importância de uma infraestrutura colaborativa, onde o apoio institucional permite que os professores realizem tarefas que eles talvez não conseguissem fazer de forma independente. Este relacionamento cria redes baseadas em confiança que facilitam o compartilhamento de conhecimento e a resolução de problemas, as quais Putnam (2000) identificou como cruciais para a competência institucional.

Os relatos evidenciam, assim, que a dimensão afetiva e o apoio institucional desempenharam papel importante na experiência formativa, contribuindo para a segurança e o engajamento dos participantes ao longo do curso. Contudo, a avaliação da formação não se restringiu aos aspectos positivos, uma vez que também foram identificadas tensões e limitações, acompanhadas de sugestões para sua continuidade e aprimoramento, discutidas na seção seguinte.

3.3.4.4 Tensões, limitações e sugestões para continuidade

Paradoxalmente, alguns participantes reconhecem certas tensões, apesar do apreço pelo curso. P11, por exemplo, diz que o curso lhe abriu a mente, mas que ainda

sente certas barreiras. Dafouz (2018) teoriza que essas tensões manifestam situações nas quais professores navegam entre expectativas institucionais de internacionalização e suas próprias competências linguísticas, resultando em sentimentos de inadequação profissional.

P3 revela essa relação paradoxal com o curso de EMI:

Eu acho que tem que, de um lado, fazer com que pessoas assim preguiçosas, como eu, vençam a resistência ou que se elas não tiverem o conhecimento do idioma, que elas venham a buscar esse conhecimento; e institucionalmente os gestores pensar em formas em que isso se torne uma necessidade cada vez mais concreta, sei lá, facilitando a inscrição... [...] ainda há uma grande resistência, sobretudo, interessantemente, por parte da pós-graduação, em aceitar modelos híbridos, certo? [...] O curso me faz... claramente constatar que eu não faço isso por comodismo ou por falta... né? Porque tem condições. Acho que a discussão ofertada por vocês ali no curso é justamente essa, né? Eu acho que você pode criar estratégias pedagógicas para tornar isso viável, né? Para tornar isso possível, certo? Então, eu acho que é uma decisão... o aprendizado... Assim, o curso, ele pesou na decisão... ele pesa ao me deixar com a consciência pesada em não concretizá-la. Porque tem meios, as pessoas estão aqui querendo ajudar, oferecendo apoio ou estratégias, né? Então, assim, é só ir lá e fazer, né? Embora eu saiba que não seja só isso, né? Mas o curso, de fato, ele foi muito importante, porque é algo que eu, assim, visualizo ainda, né, como possibilidade.

Sua resposta ilustra as três dimensões do modelo ecológico da agência docente de Priestley *et al.* (2015): a dimensão iterativa (experiências passadas), que reverbera no repertório e nas experiências acumuladas que o fazem reconhecer que “tem condições” e meios para agir; a dimensão prático-avaliativa (reconhecimento de recursos disponíveis), que se manifesta no presente, à medida que o participante julga criticamente o seu contexto atual e reconhece os recursos disponíveis na instituição, notando que “as pessoas estão aqui querendo ajudar, oferecendo apoio ou estratégias”; e a dimensão projetiva (visão futura como possibilidade), na qual o participante mobiliza sua imaginação pedagógica e projeta uma visão futura como possibilidade, visualizando a oferta do EMI como algo “bem interessante se [conseguir] pôr em prática”.

Contudo, esse movimento dinâmico entre o que já se sabe, as condições do presente e as aspirações futuras gera fricção. Como explica Kelchtermans (2009) explica que a “consciência pesada”, como traz o participante, reflete o peso das expectativas institucionais e sociais sobre competência multilíngue na

internacionalização, trazendo uma forte tensão emocional e vulnerabilidade profissional quando ideais projetados e práticas reais divergem.

Indo ao encontro às emoções docentes, P18 identifica barreiras burocráticas: *“eu vi que se eu quisesse formalizar, tinha que passar por uma certa burocracia. Assim, burocracia, um trâmite, né, interno...”*. A dimensão institucional, como descrita por Dafouz e Smit (2020), mostra que os processos burocráticos costumam ser requisitos para a legitimação de ações em EMI, e como isso torna-se, por vezes, uma barreira. Há, portanto, uma dualidade entre as políticas institucionais (*top-down*) e as iniciativas dos professores (*bottom-up*).

Contudo, seis participantes não relataram dificuldades significativas. A3 menciona que o curso *“foi bem tranquilo, horário, tempo de aula, enfim... atividades... não, foi bem... bem tranquilo mesmo”*. Sua resposta enfatiza a integração harmoniosa de elementos logísticos e pedagógicos, demonstrando que se sentiu à vontade para navegar pelo conteúdo em uma segunda língua. A menção ao cronograma, ao tempo de aula e às atividades indica satisfação com a estrutura do curso, em linha com as descobertas de Galloway *et al.* (2017) de que cursos de EMI bem organizados reduzem a carga cognitiva e facilitam a aprendizagem.

Por fim, sugestões construtivas emergiram das entrevistas. P1 sugere que *“esse curso seja ampliado em termos de número de vagas”*, destacando limitações de capacidade como barreira à participação mais ampla. P9, por sua vez, propõe: *“Talvez de que tivesse mais opções de cursos e de horários [...] Não sei se existe [...] uma sequência”*, refletindo barreiras práticas enfrentadas por alunos adultos (Merriam; Bierema, 2013). Seu questionamento fragmentado revela confusão sobre a arquitetura do programa ao sugerir necessidade de maior transparência quanto à progressão curricular.

P13 enfatiza a necessidade de continuidade e reforço, com um fluxo constante de oportunidades de prática e a revisão periódica das competências. O participante propõe *“novas etapas”* para enfrentar o desafio da manutenção de habilidades: *“Eu acho que poderia ter, assim, novas etapas. (Risada) [...] Porque daí vocês fazem e, depois, se você não... não vai praticar, ou se você não coloca em prática, você já não tem mais onde... vivenciar isso novamente”*. Esta sugestão reflete a compreensão

intuitiva de que o desenvolvimento profissional constitui processo contínuo requerendo reforço sistemático, não evento discreto. Baldwin e Ford (1988) demonstram como competências deterioram sem oportunidades de aplicação e prática.

Sete participantes não ofereceram comentários adicionais, respondendo apenas “*não*” ou “*tranquilo*”. A ausência de comentários objetivos pode indicar consciência metacognitiva insuficiente ou permanecer em níveis mais baixos de avaliação quando instrumentos de entrevista não preparam adequadamente para reflexão mais profunda (Flavell, 1976; Kirkpatrick, 1994).

Concluindo, os dados discutidos nesta categoria evidenciam que o curso de formação em EMI produziu impactos que envolveram a ressignificação de crenças, o estímulo ao planejamento e à implementação do EMI, o desenvolvimento profissional e a reflexão sobre a prática docente. De modo geral, a formação foi avaliada positivamente, com destaque para as metodologias colaborativas e para o suporte afetivo e institucional, embora também tenham emergido tensões e limitações que apontam para possibilidades de continuidade e aperfeiçoamento. Essas avaliações permitem compreender não apenas as contribuições da formação para os participantes, mas também aspectos que podem ser revistos ou fortalecidos em futuras ofertas. A partir dessas percepções, a categoria seguinte aprofunda as sugestões apresentadas pelos participantes para o aprimoramento do programa de EMI.

3.4 SUGESTÕES DE APRIMORAMENTO DO PROGRAMA DE EMI

Esta seção examina as perspectivas dos participantes sobre possíveis aprimoramentos do curso de formação em EMI, revelando tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos que poderiam ampliar a efetividade da formação docente. As sugestões demonstram que eles não apenas avaliam positivamente o curso, mas também refletem criticamente sobre como ele poderia ser expandido e aprofundado para melhor atender às necessidades complexas de docentes que transitam para o ensino por meio de uma LA.

As sugestões de aprimoramento apresentadas pelos participantes revelam um engajamento ativo e reflexivo com o programa, indicando que a formação em EMI é

percebida não como um produto acabado, mas como um processo em constante desenvolvimento. A convergência entre demandas estruturais e pedagógicas mostra como o EMI requer um compromisso institucional amplo e contínuo (Macaro, 2018), capaz de responder às necessidades reais dos docentes e de criar condições sustentáveis para que o ensino em LI se desenvolva de maneira plena.

Imagem 4. Mapa mental: Sugestões de Aprimoramento do Programa de EMI



Fonte: A autora, com auxílio das ferramentas ChatGPT (<http://chatgpt.com>) e Canva (https://www.canva.com/pt_br).

3.4.1 Aspectos didático-metodológicos e aprofundamento pedagógico

Diversos participantes sugerem modificações nas estratégias pedagógicas e abordagens de ensino do curso. A4 propõe maior espaço para apresentações dos participantes:

[...T]alvez ter essa... essa... trazer, de alguma forma, essa interação, [...] jogar pros alunos terem mais essa autonomia de apresentar por meio de algumas dinâmicas, assim. Porque eu achei muito importante - não sei se a carga horária daria, né? - todo o conhecimento que vocês passaram era muito importante pra gente se preparar para esse momento final, né? Mas aí, como a turma era um pouquinho grande, né, acabava que, em alguns momentos, uns falavam muito e outros ficavam mais ouvindo. E principalmente essas pessoas que são mais tímidas, elas vão deixar os outros falarem, né? Então, talvez, durante as aulas ou com uma periodicidade um pouco maior, ter essa essa prática, né, essa... essa troca da pessoa ali falando, apresentando algo, se preparando pro discurso coletivo.

Sua observação sobre a quantidade de alunos na turma, o que pode afetar padrões de participação, traz perspectivas sobre as condições ideais para o uso de uma LA em contextos acadêmicos. Ellis e He (1999) explicam que o desempenho de uma tarefa depende não apenas de sua natureza, mas também de fatores do aluno e do ambiente. A4 reconhece que a dimensão do ambiente – especificamente o formato de turma inteira – criou padrões desiguais de participação, mostrando como fatores contextuais influenciam o desempenho independentemente do *design* da tarefa. A sugestão de atividades “*com uma periodicidade um pouco maior*” reflete a necessidade de oportunidades repetidas para praticar funções discursivas semelhantes. A preocupação com alunos mais tímidos mostra como alguns participantes podem ter filtros afetivos mais intensos que os impedem de participar ativamente em uma sala de aula que usa a LI (Krashen, 1982).

Nesse mesmo sentido, P7 adiciona:

Como se tem um convívio com pessoas que, às vezes, sabem bastante, pra pessoa não se assustar e não desistir. Na nossa turma até começou um tanto com bacana, e depois, na reta final mesmo – que foi quando teve as apresentações, né, que foi a avaliação –, ficaram poucos até. Eu não lembro quanto que começou, mas sei que o pessoal foi saindo, né? E talvez, não sei, foi pensando que a pessoa tinha que fazer um negócio, uma apresentação mirabolante, né? [...] Então assim, do que eu teria para acrescentar, seria, assim, essa essa parte, né? Logo ali no começo, dado esse nível, para o pessoal não se assustar no começo, né?

A menção de apresentações “*mirabolantes*” sugere que alguns participantes desenvolveram expectativas irreais, impedindo a progressão natural da participação periférica para a ação plena. P12 identifica lacuna crucial ao sugerir que o curso “*poderia trazer alguns aspectos práticos, sabe? Então, por exemplo, vocês falaram de algumas técnicas e tal, né? Daí trazer um exemplo daquelas técnicas dentro de um tema específico*”. Esta resposta enfatiza a necessidade de exemplos práticos que demonstrem técnicas específicas em contextos temáticos concretos. Airey (2016) defende a importância do letramento acadêmico em contextos de EMI, sugerindo que o suporte linguístico genérico é insuficiente sem aplicações específicas para cada disciplina.

Complementando as sugestões de P12, P1 comenta:

Eu não lembro de todo o conteúdo. Mas eu lembro que nós abordamos a questão da aula, da apresentação, vocabulário... talvez uma interação... recomendações quanto a interações com os alunos em situações de dificuldade. Porque seria, na minha visão, um complemento ao que foi apresentado e acredito que esteja sendo apresentado também.

A ênfase em “*interações com alunos*” sinaliza como a negociação de significado e a interação modificada facilitam tanto a aquisição da linguagem quanto a compreensão do conteúdo em contextos acadêmicos, evidenciando a necessidade de os especialistas de conteúdo desenvolverem habilidades específicas em estratégias que auxiliem os alunos em falhas de comunicação.

Já P15 propõe trabalho mais amplo com a LI:

Tem um sentido mais de passar as técnicas, né, de como seria uma sala em outra língua, né? Mas talvez sempre reservar – eu faria isso, sabe, Ana? Assim, se eu pudesse propor, né -, assim, se você tem duas horas reservar uns quinze minutinhos ou vinte pra falar um pouquinho de técnica, também no sentido da língua, sabe? Um pouco de grammar, um pouco de listening, um pouquinho... só pra estimular um pouquinho, assim, mas de maneira muito leve, assim, só para que o aluno não se esquecesse, né? O aluno ou aquele que está sendo treinado, né? Com quem que tá se falando... ou, assim, tentar lembrar como que seria uma sala, mas com bastante paciência do instrutor: “olha, a gente está vendo aqui uma aula” – como a gente viu, até, né? –, mas fala assim, “olha, está percebendo que tá dando essa entonação, essa ideia?”. Enfim, talvez alguma coisa um pouquinho de... um pouquinho de língua, mas não precisa reservar muito, ¼ do tempo, ½ do tempo. Acho que seria isso que eu proporia, sabe?

Essa resposta evidencia compreensão das tensões entre o foco no conteúdo e o suporte linguístico em contextos de EMI. A proposta de alocar alguns minutos para o trabalho linguístico reflete a necessidade de trazer foco na linguagem, apesar da definição tradicional de que não há objetivos explícitos de aprendizagem de línguas no EMI. A ênfase em gramática, compreensão auditiva e elementos prosódicos demonstra consciência de que o EMI exige mais do que conhecimento de conteúdo.

Quanto aos temas e tópicos abordados, P8 sugere:

[...] eu gostaria de valorizar mais uma parte que eu gostei. Não sei se esse é o propósito do curso também. Gostei dessa discussão, né? Igual você falou agora, eu gostei daquela proposta, né, de falar mais da educação em si, da aprendizagem e tudo. [...] E talvez um pouco menos da língua franca, do EMI, talvez isso poderia ser passado de um modo mais transversal.

Essa percepção pedagógica é significativa quanto ao equilíbrio entre o conteúdo focado na linguagem e o conteúdo focado na educação no curso, e defende maior ênfase na teoria educacional e na pedagogia. Ao tratar o ILF transversalmente, P8 sugere uma abordagem em que a conscientização linguística se integra às discussões pedagógicas mais amplas, em vez de compartimentalizadas. Contudo, segundo Prabjandee e Nilpirom (2022), professores de EMI relatam falta de conhecimento pedagógico para tal e habilidade limitada em inglês, sugerindo que os mesmos precisam tanto de conhecimento pedagógico quanto de consciência linguística.

Adicionalmente, P14 enfatiza a necessidade de incorporar componentes globais nos cursos de EMI:

Então... Acho que a gente precisava trabalhar o EMI considerando também componentes globais, né? [...] e quem sabe um conjunto de informações básicas já prontas para a gente abordar isso em sala de aula, sabe? Então, de repente, vocês formatarem um curso com esses componentes, a gente de ter ele pronto, ofertar numa modalidade tal como vocês sugerem, né, integralmente em língua inglesa ou parcialmente. Mas acho que isso faria uma grande diferença.

Trazar mais foco para componentes globais reflete particularmente o princípio de que o EMI não se refere apenas à linguagem, mas ao desenvolvimento de competência intercultural e consciência global (Coyle *et al.*, 2010). A inserção de tópicos relacionados a políticas institucionais e nacionais de educação multicultural, bem como

o desenvolvimento da competência intercultural para comunidades estudantis diversas, pode trazer melhorias potenciais ao curso.

P19, por outro lado, argumenta sobre a necessidade de discussões mais macro, compreendendo o ensino de base para conseguir analisar o uso do inglês no ensino superior.

Eu acho... bom, eu acho que talvez essa problematização de... da relação EMI e ensino de inglês na educação básica. Como é que essas questões se conectam? Porque elas estão conectadas. Então, uma luta não é sozinha, né? Então, acho que, talvez, uma problematização com uma discussão, com a... não sei, com a leitura de um texto, com um webinar que esteja disponível... Enfim, acho que é uma... acho que é uma discussão que poderia fortalecer, de repente, aí, políticas linguísticas que [precisam ser revistas].

Tal participante levanta um ponto crucial sobre a conexão do EMI com o ensino de inglês na educação básica, refletindo uma compreensão do fluxo educacional e da natureza interconectada das políticas linguísticas nos diferentes níveis educacionais. O EMI e o ensino de inglês na educação básica são fenômenos interligados e não separados (García, 2009). Essa visão é crucial para compreender como os alunos transitam da aprendizagem do inglês como disciplina para a aprendizagem de conteúdo por meio do inglês.

Ball *et al.* (2012) argumentam que os docentes precisam entender como as políticas se traduzem em práticas em diferentes contextos, analisando se suas práticas se alinham ou contradizem as abordagens de ensino de inglês na educação básica. Assim, um alinhamento pedagógico entre o ensino de inglês e as abordagens de EMI é possível, o que poderia reduzir a carga cognitiva e linguística dos alunos em transição para contextos de EMI.

As sugestões dos participantes evidenciam, assim, a necessidade de ampliar e aprofundar os aspectos didático-metodológicos da formação, de modo a favorecer uma preparação mais consistente para a prática do EMI. Para além das questões pedagógicas, os relatos também apontam para aspectos relacionados à própria organização dos cursos, especialmente seu formato, carga horária e modalidades de oferta, discutidos na subcategoria a seguir.

3.4.2 Formato, carga horária e modalidades de oferta

Diversos participantes sugeriram modificações estruturais no formato do curso. P13 comenta: *“esse curso, de forma presencial, eu acho que ele tem um resultado diferente, né, teria um resultado diferente, o contato ali, né, com as pessoas”*. A3 complementa: *“Eu acredito que se [o curso] fosse presencial, eu acho que a gente ia conseguir aproveitar mais, porque a tela do computador te dá aquela segurança de você conseguir fechar a câmera, fechar o microfone [...] Mas eu acho que ele ser presencial, meio que te força a participar”*.

Garrison *et al.* (2000) explicam que a aprendizagem *online* requer forte presença social, presença cognitiva e presença docente. A preocupação com câmeras e microfones fechados sugere presença social enfraquecida no formato *online*. Combinar elementos presenciais e *online* parece ser uma alternativa para otimizar tanto acessibilidade quanto engajamento em contextos de EMI.

Quanto à carga horária, P4 sugere *“um curso mais robusto, entendeu? No sentido de tempo e espaço”*. Sua resposta reconhece que a implementação bem-sucedida requer compromisso institucional de fornecer recursos temporais e espaciais adequados para os desafios duplos da aprendizagem de conteúdo e de linguagem. Airey (2016) argumenta que aprender conteúdo acadêmico por meio de uma LA exige tempo de exposição prolongado para que os alunos desenvolvam competências linguísticas e conceituais simultaneamente.

P8 concorda ao afirmar: *“eu poderia dizer de ter uma carga horária maior [...] Eu senti que, no fim, quando chegou o momento de falarmos das nossas áreas [...] aquilo lá foi rapidinho. Não sei como resolver isso, porque se cada um for ter mais tempo, o curso fica muito longo”*. O reconhecimento de que dar mais tempo a cada participante tornaria o curso *“muito longo”* destaca o desafio da escalabilidade no desenvolvimento profissional em EMI, refletindo a tensão entre fornecer suporte personalizado e específico para cada disciplina e manter duração viável do programa (Macaro *et al.*, 2018). Em contraste com a preocupação de P8 com a duração, P17 propõe um formato radicalmente mais intensivo e prolongado, buscando sanar a brevidade do programa:

Eu acho que eu gostaria de ter mais tempo para fazer, né, porque acaba sendo curto. Ele é curto. Então eu fiquei imaginando, assim, a gente poder fazer uma imersão de um semestre, com um tempo, assim, sei lá, quatro créditos por semana, né? Eu sei que é num mundo ideal, porque professor não tem esse tempo, em geral.

O desejo por um programa de imersão semestral com mais horas de contato mostra que a brevidade dos atuais cursos de EMI parece insuficiente para um aprendizado profundo de todas as faces do uso de uma LA em sala de aula. P3 apresenta sugestão inovadora de oferta concomitante:

Olha, deixa eu pensar aqui. Eu acho o curso... até por limite de carga horária, né, você tem a parte ali conceitual, né? O que é isso e o que é aquilo lá, a gente troca ideias. E um momento de fato mais desafiador é um momento em que você vai para a berlinda, vamos dizer assim, mas eu acredito, por exemplo, que seria uma boa ideia se o curso fosse ofertado na... Assim, paralelamente à oferta de uma disciplina, vamos dizer assim. “Ó, vamos fazer um curso assim que você... o objetivo é você planejar sua disciplina, é você é ministrar parte da disciplina, é você voltar a falar com a professora, relatar o que fez e depois termina a disciplina lá”. Então, pra mim, por exemplo, seria uma mão na roda, né? É bem a questão do comodismo, mas ao mesmo tempo eu acho que daria caldo para uma carga horária maior. [...] Enfim, seria algo, assim, que eu penso, estimulado por você.

Essa proposta para que haja um diálogo contínuo com instrutores reflete ênfase na participação periférica legítima e na mentoria dentro de comunidades profissionais. Essa sugestão evidencia o apoio do qual P3 demonstra precisar no planejamento de seu curso, o qual poderia ser realizado em conjunto com a formação em EMI. A sugestão central representa a necessidade de reflexão enquanto a ação ocorre. Deroey (2023) sugere que sessões de microensino com reflexão, *feedback* e observação geram maior desenvolvimento dos especialistas de conteúdo, sendo que a prática simultânea e apoiada por instrutores representa abordagem inovadora para preencher lacunas nos programas de EMI.

Em suma, os relatos indicam que o formato, a carga horária e as modalidades de oferta constituem aspectos importantes para ampliar a acessibilidade e favorecer a participação nos cursos de EMI. As sugestões mostram, portanto, a necessidade de considerar as diferentes condições e demandas dos participantes no planejamento das formações. Além da organização dos cursos, os dados também apontam para a importância de ações que ultrapassem formações pontuais, envolvendo

acompanhamento, continuidade e suporte institucional, aspectos discutidos na seção seguinte.

3.4.3 Acompanhamento, continuidade e suporte institucional

O acompanhamento sistemático e a continuidade das ações pedagógicas representam uma dimensão crítica na preparação de futuros especialistas de conteúdo de EMI. P11 sugere que o curso continue como “*um acompanhamento, alguma coisa a mais para a gente estar retornando e sempre estar praticando*”, apoiado por P14, que propõe “*uma atualização, que a gente possa levar isso para a sala de aula*”. O processo de monitoramento enfatiza a importância da observação sistemática e da avaliação das práticas de ensino ao longo do tempo (Farrell, 2004), enquanto o conceito de continuidade das ações se mostra como um processo contínuo, em vez de um evento discreto (Richards; Farrell, 2005).

P10 aborda essa lacuna de maneira mais abrangente:

Assim, embora a gente fale que o curso não pode ser de longa duração, mas acho que se tivesse, assim, os retornos, sabe? Ter mais retorno. De fazer: “Ó, teve o curso de EMI”, então você fez lá três semanas, né? Nós fizemos três, eu acho, né? [...] Então, assim, de repente, chamar essa mesma turma, sabe? [...] Se tivesse a oportunidade, [...] tipo, uma extensão, você faz um curso de intenção que chamam, mas as mesmas turmas. Aí voltam os mesmos colegas que conversaram, né, que conversaram naquela aula. Tenta, pelo menos, né, não precisa ser uma, mas junta duas turmas para fazer tipo uma atualização, para fazer seminários, “ó, vocês vão voltar aqui e vão ter que apresentar um seminário. Não é só que eles vão ter aula, vão ter que apresentar um seminário para a gente de novo, para a gente fazer uma nova avaliação”, por exemplo, sabe? Você passar por uma certificação, renovar a certificação, né? É uma forma de a gente estar sempre querendo não esquecer aquilo que aprendeu, e se atualizar e aprimorar. E leva um tema para discutir, de repente seria uma ideia.

Sua sugestão alinha-se a Wenger (1998), que enfatiza que a aprendizagem é fundamentalmente social e ocorre por meio do engajamento sustentado em comunidades profissionais. A ideia de reunir os mesmos colegas reflete a importância de manter participação periférica legítima e permanência em comunidades de aprendizagem profissional. A proposta de apresentação de seminários introduz elementos de desenvolvimento profissional entre pares, criando oportunidades mais

autênticas e relevantes em comparação com abordagens tradicionais onde o instrutor tem maior tempo de fala.

P16 enriquece essa visão ao propor uma abordagem mais institucionalizada e intergeracional: *“acho que aquilo que eu falei do grupo, assim, que exista um grupo, um núcleo, de, de repente, ex-alunos, ou de alunos atuais do curso, e que pudesse haver essas trocas, assim, de experiências e também de contatos”*. Enquanto P10 concentra-se em reuniões periódicas, P16 introduz o conceito de um *“núcleo”* permanente que conecte ex-alunos e alunos atuais. Essa união pode criar oportunidades de aprendizagem intergeracional, trazendo as possibilidades de *networking* que são essenciais para o desenvolvimento sustentável de professores de EMI.

P13 enfatiza a necessidade de continuidade e reforço: *“Eu acho que poderia ter, assim, novas etapas. (Risada) [...] Porque daí vocês fazem e, depois, se você não... não vai praticar, ou se você não coloca em prática, você já não tem mais onde... vivenciar isso novamente”*. Essa sugestão reflete a compreensão intuitiva de que o desenvolvimento profissional constitui processo contínuo requerendo reforço sistemático. Baldwin e Ford (1988) demonstram como competências deterioram sem oportunidades de aplicação e prática.

Quanto ao suporte institucional, P6 sugere que o curso poderia trazer *“alguma atividade extensionista que a gente conseguisse atribuir, isso seria muito legal, porque daí a gente poderia aplicar, inclusive, em nível de graduação, mas numa atividade, por exemplo”*. Essa sugestão representa um mecanismo de apoio externo significativo que enfatiza aspectos da aplicação prática e do envolvimento da comunidade na implementação do EMI. P18, por sua vez, identifica barreiras burocráticas:

Olha, eu... Eu.... Eu senti uma... Acho que essa questão burocrática, assim. Acho que ficou claro lá, mas talvez dar um pouco mais de mastigada para a gente, assim. Porque é... ficou muito assim: “converse com o departamento, aí espelha a disciplina”... Eu acho que, assim, é bobagem minha, mas olha... resolução tal, é... não sei, parece que eu tinha que fazer muita coisa. Parecia que eu tinha que fazer muita coisa, aí eu falei “ai, não vou atrás disso, não”, sabe... dar os caminhos, assim?

Sua resposta revela uma dimensão crítica das questões de apoio na implementação do EMI, que pode, de fato, receber atenção insuficiente no curso: a sobrecarga administrativa e a complexidade burocrática como barreiras à participação docente. Apesar de haver discussões sobre o tópico, P18 expressa frustração com procedimentos administrativos pouco claros, descrevendo o processo como algo que exige muito esforço e que acaba levando a comportamentos de evitação. Alguns mecanismos de apoio poderiam abordar essas barreiras, como a criação de guias de procedimentos claros que reduzam a carga cognitiva e eliminem a ambiguidade sobre os requisitos.

P1 sugere expandir a oferta: *“que esse curso seja ampliado em termos de número de vagas”*, focando na acessibilidade e na expansão do programa, e destaca as limitações de espaço como uma barreira para uma participação mais ampla e para as oportunidades de desenvolvimento profissional. A atenção à expansão quantitativa em vez de melhorias qualitativas sugere que P1 vê o acesso como o principal fator limitante do curso feito ao sugerir que o desenvolvimento profissional deve ser acessível a todos os educadores que dele necessitam, não apenas àqueles que conseguem vagas limitadas.

Ainda no sentido da acessibilidade, P9 propõe: *“Talvez de que tivesse mais opções de cursos e de horários, né? Não sei se existe, tipo... o EMI é um, né? Não sei se existe [...] uma sequência”*. Sua sugestão reflete barreiras práticas enfrentadas por alunos adultos, cuja flexibilidade de horários é determinada por afazeres profissionais e pessoais (Merriam; Bierema, 2013). O questionamento fragmentado de P9 revela seu desejo de que o curso tenha uma continuidade e progressão curricular.

Por fim, notamos que as sugestões apresentadas pelos participantes mostram que o aprimoramento do programa de EMI envolve não apenas aspectos didático-metodológicos e relacionados ao formato dos cursos, mas também a necessidade de acompanhamento contínuo e maior suporte institucional. Os dados apontam, assim, para a importância de compreender a formação em EMI como um processo contínuo, que demanda oportunidades de aprofundamento e condições institucionais que favoreçam sua consolidação. Com essa discussão, encerramos a primeira parte da análise, dedicada às experiências dos egressos dos cursos de

formação em EMI. Na Parte 2, voltamo-nos às experiências de implementação do EMI, buscando compreender motivações, práticas, avaliações e desafios encontrados nesse processo.

Parte 2: Análise sobre as percepções relacionadas à implementação do EMI

3.5 MOTIVAÇÕES, PRÁTICAS E AVALIAÇÃO DO EMI EM AÇÃO

A implementação do EMI ainda traz bastantes questões a serem discutidas. Várias são as razões pelas quais pode haver motivações e desafios nessa implementação, especialmente em um país como o Brasil, que tem grande extensão e diversidade. Especificamente em relação aos desafios, esses vão desde linguísticos até questões relacionadas à adaptação curricular e à dinâmica da sala de aula (Martinez, 2016; Gimenez *et al.*, 2018; Jordão, 2020; Passoni *et al.*, 2024).

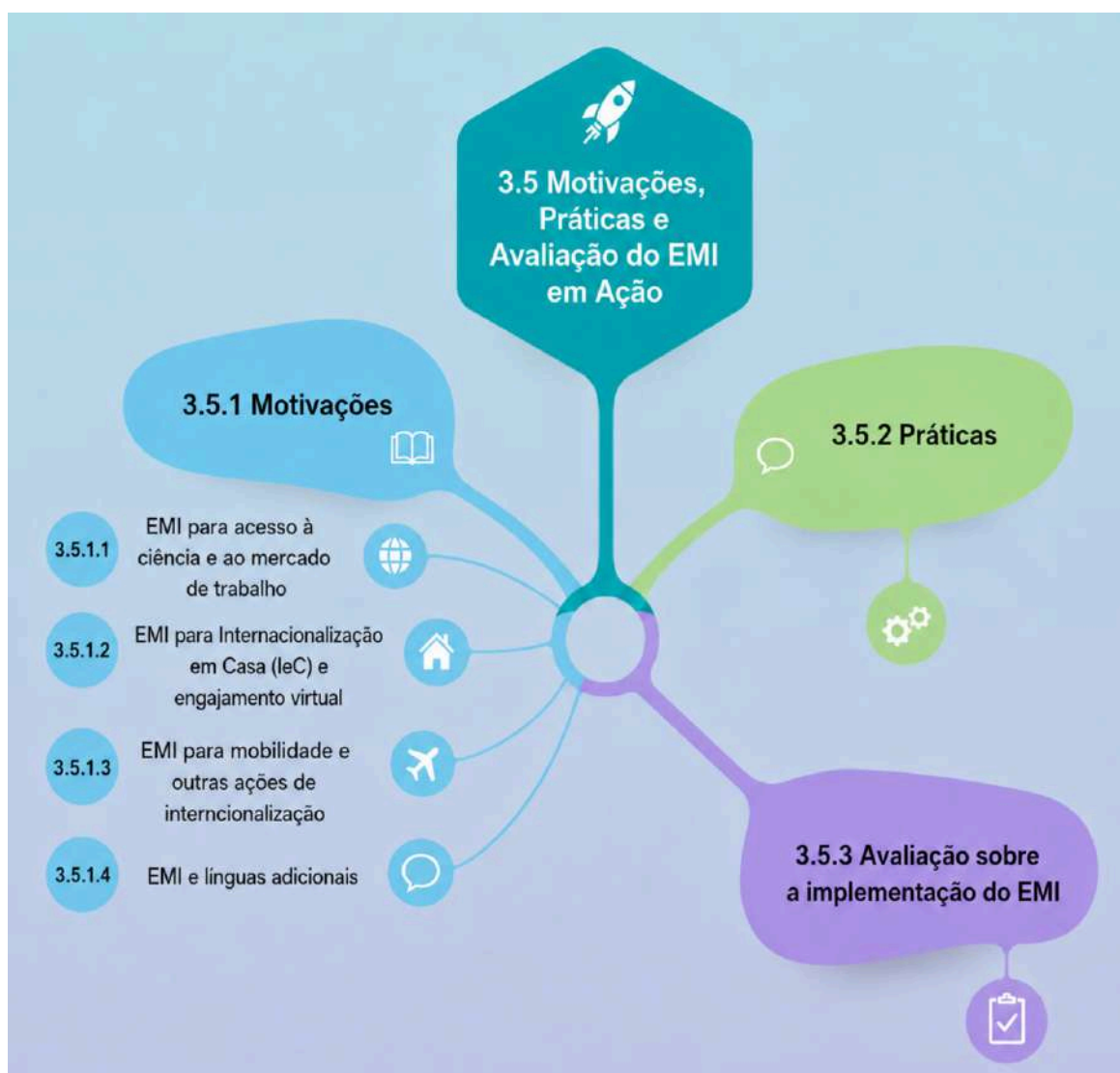
Em relação às motivações para o uso do EMI, principalmente no estado do Paraná, Passoni *et al.* (2024) ressaltam que elas têm relação com i) o uso e a prática da LI, com a crença de que o uso do EMI pode melhorar a proficiência de professores e alunos; ii) o *status* mundial que a LI tem nos âmbitos acadêmico e científico, uma vez que o idioma é visto como a língua “natural” da ciência; e iii) as formas de internacionalização das universidades, até mesmo para alunos e professores que não podem ter experiências fora do Brasil. Tais motivações, conforme aponta Aro (2015, p. 28), estão profundamente relacionadas às crenças dos indivíduos, que “têm, também, uma origem social: elas emergem enquanto o indivíduo está interagindo com o mundo físico ou participando de práticas sociais”. Considerando que essas crenças são ideologias ligadas a uma comunidade (Finardi *et al.*, 2021), é possível analisar de que forma os participantes se sentem motivados quanto à inserção da LI em sua prática e em seu contexto.

No que se referem às práticas de EMI, o estudo conduzido por Gimenez *et al.* (2019) mostra que os professores que o utilizam em suas aulas têm a intenção de que seus alunos se acostumem ao uso da LI, de forma que eles não tenham dificuldades em participar de seminários, escrever artigos ou se inserir em outras atividades acadêmicas, enxergando o idioma como uma ferramenta que faz parte da comunicação

científica. Ademais, a implementação bem-sucedida do EMI depende, significativamente, de parcerias e cooperação interinstitucional (Hudzik, 2011) e de infraestrutura de suporte substancial, incluindo formação pedagógica, programas de desenvolvimento linguístico e estruturas de incentivo apropriadas para o corpo docente (Wilkinson, 2013).

As respostas analisadas nesta categoria revelam um panorama diversificado de motivações e experiências relacionadas à implementação do EMI. Para conferir densidade analítica a esses dados, a discussão foi organizada em três subcategorias convergentes: i) Motivações, que investiga as razões para iniciativas em EMI; ii) Práticas, que examina a transposição didática em sala de aula; e iii) Avaliação, que abrange os julgamentos e reflexões dos docentes sobre o tópico.

Imagem 5. Mapa mental: Motivações, Práticas e Avaliação do EMI em Ação



Fonte: A autora, com auxílio das ferramentas ChatGPT (<http://chatgpt.com>) e Canva (https://www.canva.com/pt_br).

3.5.1 Motivações

A implementação do EMI no contexto brasileiro revela-se como um processo multifacetado, marcado por uma tensão constante entre as aspirações de internacionalização das universidades e diversos desafios estruturais, linguísticos e

pedagógicos (Haus, 2018; Baumvol; Sarmento, 2019; Gimenez; Marson, 2022). De acordo com os pesquisadores, as motivações que impulsionam os docentes a adotar o EMI estão profundamente entrelaçadas com suas crenças individuais e sociais sobre o papel da LI na academia, bem como com as práticas concretas que conseguem (ou não) desenvolver em suas salas de aula, as quais frequentemente necessitam de apoio institucional e formação para superar os desafios de proficiência e de integração língua-conteúdo. As experiências relatadas pelos docentes participantes desta pesquisa demonstram um panorama complexo que vai desde a implementação gradual da LI em componentes específicos das aulas até a completa ausência de iniciativas em EMI.

Nesta subcategoria, examinamos as diversas opiniões e motivações dos participantes em relação à implementação do EMI, organizadas em seções que contemplam desde as experiências práticas de inserção da LI em sala de aula até as aspirações de internacionalização e as questões institucionais que permeiam essas iniciativas. Tal análise permite compreender não apenas o que motiva os docentes a adotar (ou não) o EMI, mas também como essas motivações se materializam (ou são impedidas de se materializar) em práticas pedagógicas concretas.

3.5.1.1 EMI para acesso à ciência e ao mercado de trabalho

A preparação do aluno em relação ao uso da LI na academia é citada como um motivador para nove participantes. O inglês, enquanto língua franca do mundo globalizado, tem relevância no âmbito acadêmico e profissional. A maior parte das pesquisas, artigos científicos e bases de dados estão em LI, o que é citado por A3 ao dizer que sua motivação está no fato de que

O material científico que eu consumo na minha área, como ele está mais... majoritariamente em inglês, como para mim é muito mais fácil escrever em inglês, talvez seria muito mais fácil também ministrar conteúdos, discorrer sobre ciência em inglês, porque a linguagem científica ela é majoritariamente em inglês.

Dominar o idioma significa ter acesso a um universo vasto de conhecimento, fundamental para a produção de trabalhos acadêmicos de qualidade e para a atualização constante. P9 explica que utilizar o EMI em suas aulas seria uma maneira de “*continuar, né, em contato aí [com o inglês]*” e também de “*incentivar os alunos*” a perderem a inibição e o temor de utilizarem uma língua que não a sua. Considerando que muitos eventos acadêmicos internacionais são realizados em LI, ter aulas em EMI proporciona (a alunos e professores) “*experiência do inglês para quem é daqui*” (P17), facilitando *networking* e aprendizados com pesquisadores de diversas nacionalidades.

P3 destaca a possibilidade de trabalhar com literatura atualizada:

Por exemplo, nessa disciplina à qual me referi, eu estou trabalhando um assunto que é relacionado a história. E as fontes primárias, os documentos a serem lidos, existem e estão disponíveis em vários idiomas, mas como o pessoal que frequenta a disciplina não tem intenção de ser pesquisador na parte de história, eu tenho trabalhado com a literatura secundária, que é, assim, esmagadoramente em língua inglesa. Então uma motivação seria essa; apresentar ou trabalhar, ou, assim, aproximar os alunos de uma determinada literatura que é circulante, que é absolutamente atualizada, né? Foi publicada um ano, dois anos, três anos atrás, e que nós poderíamos ler, em um primeiro momento, e tentar estabelecer algum diálogo, que fosse, a respeito das temáticas. Então, uma primeira motivação seria essa, por exemplo, aproximar os alunos dessa tradição bibliográfica.

A ênfase no acesso à literatura em LI expõe a natureza ideológica e reguladora das convenções acadêmicas. Segundo Lillis (1997), tais normas não são neutras, pois determinam não apenas o conteúdo e a forma do discurso, mas a própria identidade do autor no meio acadêmico. Esse caráter prescritivo pode marginalizar estudantes de origens não tradicionais, cujas vivências e repertórios linguísticos muitas vezes conflitam com os modelos institucionais dominantes de construção de sentido.

Sob a ótica dos Letramentos Acadêmicos (AcLits), a implementação do EMI deve transcender a visão da língua como mera habilidade técnica ou socialização disciplinar. Ao tratar o letramento como uma prática social complexa que envolve relações de poder, esse modelo valoriza o plurilinguismo e a translinguagem. Tal abordagem é essencial em universidades do Sul Global, pois valida os repertórios prévios dos estudantes e promove um fortalecimento mútuo entre o inglês acadêmico e a língua materna.

P15 reforça essa ideia ao mencionar que, em sua área, não *“tinha uma bibliografia, não tinha referências até então, em língua portuguesa”*, e que ao utilizar textos em LI, pode *“ajudar, assim, a avançar o conhecimento na área nesse assunto”*. Grabe (2009) defende que textos em inglês podem oferecer um conteúdo rico e relevante, podendo ser utilizado para explorar diferentes temas e disciplinas.

Na perspectiva de P5, para além do âmbito acadêmico, o contato com a LI auxiliaria o aluno também no mercado de trabalho. Empresas multinacionais e até mesmo as nacionais buscam profissionais com domínio da língua, sendo esta a língua primária do mundo corporativo (Ne'matullah *et al.*, 2023):

Seria positivo para os alunos, em função da... como eu acabei dizendo, o inglês hoje em dia já não é um diferencial, ele se torna... dependendo da empresa na qual você atuar como profissional, ele é considerado uma uma condição, né? Uma... imprescindível, digamos assim, é um requisito necessário, não é um diferencial.

Ne'matullah *et al.* (idem, p. 169) destacam que a "fluência no inglês se tornou um pré-requisito em vários campos, ocupações e profissões". É importante, contudo, ter em mente que, no contexto brasileiro, o ensino de inglês de base, antes do aluno chegar à universidade, não é garantido (Finardi, 2017), tornando-se uma questão delicada afirmar que a LI é um pré-requisito para o sucesso profissional. Notamos, assim, que, para além da língua, o pensamento crítico, a capacidade de compreensão e a aplicação de métodos científicos formam as fundações para um bom profissional.

Além disso, os participantes consideram que aulas em EMI podem acarretar uma troca de conhecimento maior, uma vez que haveria uma língua em comum para se discutir as pesquisas. Para P16, essa ação abriria oportunidades aos alunos:

Eu acho que, em primeiro lugar, seria a possibilidade da gente extravasar as fronteiras, principalmente porque, aqui na UEM, o curso de comunicação acaba sendo bem isolado. [...] Então, eu acho que [...] a possibilidade de trazer... é... outras vozes, outras possibilidades de outros lugares, seria um primeiro motivador, assim. Pensando mesmo nos estudantes, na possibilidade deles ampliarem o horizonte, ver que existe mundo além de Maringá, porque a maioria é daqui, nunca saiu daqui, às vezes nem conhece a capital. Então... é... acho que seria um... um bom motivador para eles, inclusive, pensarem nessas possibilidades para além dos muros da UEM.

Apesar de o uso da LI facilitar a troca de conhecimento entre profissionais e alunos de diversas origens (Zakirova; Murodullayev, 2024), é importante considerar que essa abertura de fronteiras mencionada por P16 não se dá de forma neutra nem equitativa. Tratar o inglês como porta de entrada para o mercado de trabalho e para a academia, como sugere P5 ao afirmá-lo como “*requisito necessário, não um diferencial*”, pode, portanto, aprofundar desigualdades já existentes, onerando especialmente alunos de origens menos privilegiadas.

Diante desse cenário, a implementação do EMI como estratégia de acesso à ciência e ao mercado de trabalho exige que se vá além da competência linguística como fim em si mesma. Sob a ótica dos Letramentos Acadêmicos (AcLits), o letramento é uma prática social complexa que envolve relações de poder (Lillis, 1997), e o EMI, nessa perspectiva, deve valorizar os repertórios prévios dos estudantes, articulando o inglês acadêmico à língua materna em vez de substituí-la. Heugh *et al.* (2022) mostram que a utilização sistemática da translinguagem fortalece tanto o uso acadêmico da LI quanto da língua materna, o que sugere que a abertura de horizontes almejada por P16 é mais efetiva quando não implica o apagamento dos repertórios linguísticos e culturais que os alunos já trazem consigo. Essa abordagem integradora valida e potencializa o desejo de P16 de expor e inserir seus alunos nas comunidades acadêmicas internacionais.

Assim, os relatos evidenciam que a implementação do EMI é motivada pela percepção de que a LI amplia o acesso à produção científica e às oportunidades acadêmicas e profissionais, contribuindo para a formação dos estudantes em um contexto cada vez mais internacionalizado. Entretanto, essa inserção internacional não depende necessariamente da mobilidade física, podendo também ocorrer no próprio ambiente universitário por meio de práticas de Internacionalização em Casa e de diferentes formas de interação e engajamento virtual, discutidas a seguir.

3.5.1.2 EMI para Internacionalização em Casa (IeC) e engajamento virtual

A internacionalização em casa (IeC) é uma abordagem que visa expandir as oportunidades de aprendizagem intercultural e internacional dentro do próprio *campus*

universitário, sem a necessidade de mobilidade física. Beelen e Jones (2015, p. 69) a definem como "a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais nos currículos de forma proposital". Knight (2004) vê a internacionalização como um processo que aprimora a qualidade e a relevância do ensino superior por meio da consciência global e da compreensão intercultural, alinhando-se estreitamente com os objetivos da IeC.

Este tema figura com frequência durante as entrevistas com os participantes, particularmente em resposta à pergunta: "Quais outras ações podem colaborar com o processo de internacionalização acadêmica?". Muitos participantes veem a IeC como uma das estratégias capazes de promover uma cultura de *campus* com mentalidade global, sem depender exclusivamente da mobilidade internacional. P2 resumiu essa visão sucintamente: "*O ECI começou a falar daquelas questões da mobilidade em casa. Eu acho que aquilo é muito legal*". Esse comentário reflete uma crescente conscientização de que os benefícios da exposição global não devem se limitar aos poucos privilegiados que podem viajar para o exterior.

De acordo com Knight (2008), a internacionalização deve ser incorporada a todas as funções da universidade, incluindo as atividades de pesquisa. Assim, o EMI representa uma das estratégias para a IeC. Oito participantes relataram que a condução de reuniões regulares de grupos de pesquisa em LI, a leitura de bibliografia específica das áreas nesse idioma e a participação em discussões interdisciplinares constituem práticas de EMI que promovem diretamente a internacionalização do ambiente acadêmico local, permitindo que docentes e estudantes desenvolvam competências interculturais e linguísticas sem necessariamente se deslocarem para o exterior.

A caracterização dessas atividades como EMI justifica-se pelo entendimento de que a instrução e a construção de conhecimento acadêmico não ocorrem exclusivamente em disciplinas de graduação ou pós-graduação, mas em todo o *continuum* da vida universitária. Smit e Dafouz (2012) analisam o inglês em contextos acadêmicos multilingues, sugerindo que o idioma funciona como um mediador de práticas disciplinares em diversos espaços. Ao utilizar a LI em reuniões de grupo de pesquisa e discussões interdisciplinares, a língua deixa de ser o objeto de estudo para

se tornar o meio através do qual o conteúdo científico é negociado. Além disso, Rose e Galloway (2019) defendem uma visão de EMI que transcende as paredes da sala de aula, argumentando que a leC depende fundamentalmente de práticas linguísticas que integrem a comunidade local ao discurso científico global.

A4 traz sua experiência como exemplo:

[N]os grupos de pesquisa, a gente tem alguns momentos — a professora X tem muito disso, né? Então, “ah, hoje a gente vai fazer a reunião, mas só em inglês! Vamos todo mundo fazer uma pergunta em inglês, ou pode fazer a perguntinha em casa, e a gente vem aqui tentar trocar, tentar conversar”. Então acho que esse também é um ponto que eu acho que é positivo, assim, né? Pelo menos das coisas que eu estou envolvida nessa... com pessoas que a gente conhece mesmo, que a gente sabe que também não têm tanto conhecimento na língua, então acho que deixa a gente um pouco mais... digamos que um pouco... um pouco menos tensa em relação a isso, né? Mais à vontade. Ajuda a gente a praticar, né, o idioma junto com o conhecimento acadêmico específico da área.

Vemos, assim, que o uso da LI em espaços acadêmicos familiares, como grupos de pesquisa, integra a prática linguística diretamente com o conhecimento disciplinar, promovendo a fluência técnica e a competência intercultural. Isso se encaixa na maneira que Robson (2017, p. 370) descreve a leC, vendo-a como uma forma de ir “além da mobilidade” e de dar “ênfase na aprendizagem e no ensino em contextos culturalmente diversos”¹⁷ (tradução nossa).

Esses espaços acadêmicos podem ser vistos em Calvo e Alonso (2025), que destacam como o Escritório de Cooperação Internacional (ECI) da UEM promoveu encontros bilíngues e rodas de conversa interdisciplinares, reforçando que tais iniciativas locais podem democratizar o acesso a práticas acadêmicas internacionais sem a necessidade de viagens ao exterior. P9 corrobora tal fato:

[E]u tenho visto o que o pessoal do ECI tem feito — na França, eles tinham muito isso — é... tipo, eles faziam um café, né? Então, eles iam lá — os alunos mesmo, né, se movimentavam -, iam lá, e aí, ali, eles falavam inglês, por exemplo. Lá na França, era o francês, né? Que era para estimular o aluno, né? Então, às vezes era um filme que eles viam, né, na língua. E a ideia era realmente [...] estimular que os alunos aprendessem mais vocabulário, tivessem mais contato com a língua. Porque eu acho que, para mim, é assim: o problema nosso, né, nós, brasileiros... a diferença de nós, de nós, brasileiros, com um português, por exemplo, de Portugal, é que lá eles têm contato, eles

¹⁷ ...beyond mobility and an emphasis on learning and teaching in culturally diverse settings. (ROBSON, 2017, p. 370)

escutam inglês o tempo todo, e a gente aqui não, né? E eu acho que esse contato faz toda a diferença.

A comparação feita por P9 entre brasileiros e portugueses em relação à exposição ao inglês reflete o modelo dos Três Círculos do Inglês, de Kachru (1985), que posiciona o Brasil no “Círculo em Expansão”, no qual a LI funciona como uma língua estrangeira. Apesar das vantagens de espaços informais onde competências internacionais se desenvolvem por meio da participação, o problema desta visão é que ela atribui as lacunas de internacionalização à exposição à LI, ao invés de discutir fatores culturais, pedagógicos ou institucionais mais amplos.

Seguindo a mesma ideia, P10 acrescenta:

Ó, tinha uma coisa que era bacana, que tinha no ILG, que era aquelas turmas que a gente tinha para discutir qualquer tema. Tipo aula de inglês, mas a gente discutia qualquer tema com conversação. Aí a gente juntava professor de várias áreas, sabe? E a gente fazia aulas bem light, assim, durante o dia, mesmo, assim, tipo... não fora do horário de trabalho do pessoal, normalmente, mas, tipo, cinco horas da tarde... Pegava a turma para a gente falar, falar sobre... e era legal porque a gente falava sobre... cada um falava sobre a sua área de trabalho, né? Então, além da comunicação, a gente estava usando os termos técnicos, explicando termos técnicos. Então, essas aulas que a gente tinha envolvendo professores de diversas áreas e falando da área, né...

Estes trechos revelam como a comunidade acadêmica tende a conceituar e a implementar a internacionalização particularmente sob a ótica da fusão entre a mesma e a proficiência em LI. A ênfase de P10 em “*usar termos técnicos, explicar termos técnicos*” evidencia uma crença de que dominar o discurso acadêmico em LI em áreas específicas constitui uma competência disciplinar adaptada ao cenário global. De acordo com Airey (2024), cursos que focam puramente no uso de outra língua têm seu êxito questionado por estudiosos, que argumentam como tais cursos “raramente abordam questões de poder, construção de identidade e o desenvolvimento de uma voz acadêmica pessoal – ver Ivanič (1998) e Lillis e Scott (2007) para mais informações sobre essa crítica” (p. 51)¹⁸ (tradução nossa).

A4 complementa sua experiência destacando a leitura acadêmica:

¹⁸ [...] seldom address issues of power, identity construction, and the development of a personal academic voice—see Ivanič (1998) and Lillis and Scott (2007) for more on this critique. (Airey, 2024, p. 51)

Os textos que a gente acaba lendo em inglês, apesar de ser mais difícil, mais demorado, é uma coisa que nos força a ter esse contato e acabar também ampliando vocabulário, né? Principalmente, por exemplo, em relação à área que a gente atua, né? Se a gente for pra uma outra área, talvez a gente não tenha tanto conhecimento, mas em relação aos termos da nossa área, eu acho que essa bibliografia em inglês também ajuda.

As perspectivas de P10 e A4 concentram-se no domínio de termos técnicos e bibliografia, o que as vincula aos modelos de Habilidades de Estudo (foco em competências linguísticas atomizadas e transferíveis) e de Socialização Acadêmica (foco na aculturação em gêneros disciplinares) previamente discutidos. Contudo, sob a ótica dos AcLits, conforme postulado por Rodrigues *et al.* (2024), essa visão instrumental da linguagem como uma ferramenta “transparente” (marcas nossas) é insuficiente.

A relação entre o uso da LI e o colonialismo epistemológico é complexa e não unidirecional. Embora a leitura em inglês possa, em certos contextos, reforçar a primazia dos sistemas de conhecimento do Norte/Ocidente (Santos, 2014), ela também pode servir como estratégia de visibilização e circulação ampliada de conhecimentos produzidos no Sul Global. Pesquisadores podem optar por escrever em inglês justamente para dar maior alcance e reconhecimento internacional a epistemologias e saberes gestados em contextos periféricos, subvertendo, assim, a lógica colonial ao utilizar a língua hegemônica como veículo de disseminação de perspectivas contra-hegemônicas.

P13 oferece uma contranarrativa às conceituações tradicionais e nativistas que frequentemente orbitam as discussões sobre a internacionalização e o EMI:

Acho que, assim, a imersão eu acho que seria interessante, mesmo se não fosse a imersão presencial, né, devido às dificuldades, mas é a oferta de [...] cursos ou de eventos em língua inglesa que os alunos pudessem participar, que as pessoas pudessem participar. Eu digo para eles que, no período da pandemia, eu participei de muitos cursos, que, até então, eu não teria condições, por exemplo, da Índia, da China. Então isso, assim, para mim foi extremamente importante para perceber como que aquele estranhamento inicial com o sotaque, com o modo de falar, né, ele... ele vai se diluindo. E como permite, também, assim conhecer, por exemplo, como é que a língua que está sendo estudada ou ensinada em outros contextos. Eu acho que é esse tipo de atividade é bastante importante.

Ao refletir sobre a presença de LAs nesse cenário, o participante destaca que o papel do inglês deve ser o de desmistificar a questão do inglês como uma língua hegemônica ou como língua pura, como proposto por Jenkins (2007), que defende o reposicionamento da LI como um bem comum e plural legitimado por seus diversos usuários globais. Ao relatar sua participação em eventos digitais e cursos remotos promovidos por instituições da Índia e da China durante a pandemia, o docente aponta que o “estranhamento inicial com o sotaque” e com as diferentes formas de falar “vai se diluindo”. Esse processo de acomodação e familiarização com a variação linguística evidencia que a internacionalização acadêmica se desenvolve na pluralidade de repertórios e na inteligibilidade mútua, e não na busca por uma homogeneidade linguística utópica.

Observamos também que múltiplas ações complementares podem fomentar a internacionalização acadêmica para além da mobilidade física. Cinco participantes enfatizam conversas informais, intercâmbios culturais, clubes de conversação e cafés interculturais como formas de promover a competência linguística e intercultural. A4 exemplifica:

[Eu vejo... por exemplo, o ECI, né, que [...] tem bastante, assim, esses momentos de conversa. Mesmo não sendo, sei lá, um assunto acadêmico, eles acabam trazendo, né, com pessoas que são nativas da língua. Eu acho que esse processo também é interessante de você ir lá ter uma troca e uma conversa que não seja necessariamente teórica, né, para a gente poder trocar, interagir, ter esse contato maior com a língua.

Da mesma forma, A1, P1 e P5 destacam a necessidade de workshops e eventos acadêmicos envolvendo convidados internacionais: *“Mais pesquisadores, professores de outros locais. Oficinas e workshops [...] mais específicos de uma determinada área, seja letras, computação, ciências biológicas... com profissionais internacionais”* (P1). Agnew e Kahn (2014) observam que essas iniciativas “em casa” são capazes de promover a aprendizagem intercultural e global. Calvo e Alonso (2025) também relatam *workshops* e *webinars* organizados em parceria com especialistas e instituições estrangeiras, e indicam que essas atividades contribuem para a criação de espaços inclusivos para o diálogo internacional.

As ações de mobilidade e adaptação curricular conectam-se intrinsecamente com estratégias de colaboração internacional. Com isso, a pandemia da COVID-19 transformou as formas de abordar a internacionalização do ensino superior, migrando de modelos dependentes da mobilidade física para o engajamento internacional mediado digitalmente. De maneira pragmática, P4 sugere que colaborações *online* podem auxiliar no processo de internacionalização acadêmica:

[S]e a gente tem condições de trazer [...] pesquisadores de fora, mesmo que seja online, né, convidar... Eu acho que essa é uma estratégia, né? Então tá, não dá para ir? Então, traz. Porque o povo de lá tem mais condições que a gente, entendeu? [...] Então é [...] não deixar de fazer esse vínculo, sabe?

Sua fala mostra como a colaboração acadêmica internacional pode ser reimaginada através de ferramentas digitais, superando barreiras geográficas e financeiras que tradicionalmente limitavam o intercâmbio de conhecimento. Ao propor convidar pesquisadores estrangeiros para participações *online*, P4 reconhece que a internacionalização não se restringe à mobilidade física, mas pode ser efetivada através da manutenção de vínculos acadêmicos virtuais.

P11 corrobora: “a gente está com essa abertura do remoto, né, facilitou muito, né, esse intercâmbio”. A pandemia pode ser vista como um catalisador da transformação da educação, como observado por P19:

A pandemia [...] nos ensinou a realização de muitas atividades remotas, e a maioria dessas atividades remotas pode contar com pessoas de diferentes partes do mundo. Então, a gente começou a convidar gente de fora do país para banca, para participar em banca, para participar em mesa redonda, para ser conferencista em evento online, fazer lives, quer dizer... né? [...] Então, eu acho que a internacionalização ganhou no sentido das atividades remotas poderem abrir caminhos.

Essa percepção de que a internacionalização pode ocorrer localmente, sem deslocamento físico, reflete uma mudança paradigmática na compreensão do que significa ter experiências acadêmicas internacionais. Os participantes reconhecem que o ambiente digital amplia o acesso a práticas interculturais e colaborações globais, tornando a internacionalização mais acessível e democrática dentro das próprias instituições brasileiras.

Além de ser um dos fatores de interesse para que fizessem o curso, alguns participantes também relacionam a internacionalização como um motivador para que ofereçam disciplinas em EMI. Há a intenção de mostrar que existe uma possibilidade de internacionalizar sem precisar de mobilidade física para outros países, que *“a gente não precisa ir para os Estados Unidos, não precisa ir pro Canadá, [...] para a Austrália, [...] a gente consegue fazer isso aqui, na nossa universidade”* (A2).

P7 cita que ter um projeto com vistas à internacionalização na região em que trabalha seria um motivo para ofertar uma disciplina em EMI, de forma que, assim, consiga *“trazer estudantes para uma determinada pesquisa”*. A partir disso, entende-se que aulas em LI podem possibilitar trocas com diferentes perspectivas disciplinares e culturais, como também mostrado por Helm (2019) em seu estudo com países europeus e do sul do mediterrâneo. P15, por sua vez, traz à tona, novamente, as demandas exigidas pelas agências nacionais e pelas instituições:

Uma disciplina em língua inglesa ajuda o programa, e eu sou credenciado em dois programas [... Esse motivo] é que auxilia, ajuda a internacionalização do programa, [...] contribui para que o programa seja reconhecido em termos de internacionalização, em termos de avaliação, enfim...

Com a pressão das instituições em mente, os professores passam a buscar maneiras de internacionalizar e, como previamente comentado, as aulas em LI acabam por ser uma das opções escolhidas para dar início a esse processo. Mais uma vez, observa-se que a iniciativa de internacionalização das aulas e o apoio aos alunos nesse processo partem dos professores. Essas ações são mais impulsionadas por docentes e estudantes interessados do que por estratégias institucionais (Macaro *et al.*, 2018).

Ainda, a implementação de novas metodologias em sala de aula se mostra como uma busca constante por aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. A experimentação de diferentes abordagens pedagógicas permite aos educadores avaliar a validade de novas ferramentas e estratégias, adaptando-as às necessidades específicas de cada contexto acadêmico (Lozano *et al.*, 2017).

A essa respeito, P19 explica que *“um curso é a mesma coisa que a formação inicial: formação inicial é uma introdução, né? Você vai ter a sua carreira inteira para*

fazer a formação continuada” e que, por isso, essa nova ferramenta possibilitaria a discussão de novos textos e conteúdos. P3 conta que “estabelecer essa relação pedagógica utilizando-se de uma ferramenta onde nem eles, nem eu, o professor, domina plenamente” seria algo que “agregaria dificuldades e, ao mesmo tempo, desafios que poderiam ser extremamente interessantes para ambas as partes”.

A implementação de metodologias que estimulam a investigação, a elaboração de hipóteses e a testagem de soluções na prática pedagógica encontra sustentação direta nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores, conforme orientação instituída pelo Parecer CNE/CES nº 334/2019. Este parecer estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para a articulação das DCN, enfatizando a necessidade de modernizar as estruturas curriculares para melhor desenvolver competências nos alunos. Dentre as inovações propostas, destaca-se que as atividades complementares devem estar relacionadas à inovação, às novas tecnologias de informação e ao ensino-aprendizado, promovendo uma formação que integra teoria e prática de forma indissociável.

Para P5, a possibilidade de trazer visibilidade à universidade e ao seu departamento seria um motivador para ofertar disciplinas em LI. Em sua experiência, já tendo visto colegas tomando essa iniciativa em outras áreas, essa seria uma forma de alunos e professores trocarem conhecimentos até mesmo com pessoas de outros países.

Recentemente, eu participei de uma palestra de um professor de uma universidade alemã com a qual o departamento de economia já mantém um contato aí há um tempo bastante grande. Alunos da UEM têm ido lá, alunos de lá têm vindo para a UEM, e isso, de certa forma, é um sonho meu para o meu próprio departamento.

Como já discutido, apesar de poder ser uma forma de aumentar a visibilidade de uma instituição e/ou departamento, é essencial que haja outras estratégias a serem utilizadas em conjunto com a inserção do EMI, como a criação e a melhora de novos materiais, e a colaboração entre professores, por exemplo (Douar Aicha, 2024).

Dentre essas estratégias, a participação em eventos internacionais pode aparecer. Para P5, essa seria também uma motivação para que oferecesse uma disciplina em LI, pois

fazendo isso, eu acho que eu estaria me capacitando também a melhor apresentar os resultados da minha atividade como pesquisador, nos congressos, né, que eventualmente eu venha a participar. Ou seja, isso me conferiria uma confiança que é importante na apresentação desses conteúdos, né?

Sua fala sintetiza uma dimensão importante das motivações para implementação do EMI: a articulação entre visibilidade institucional e desenvolvimento profissional docente. Ao relacionar a oferta de disciplinas em LI com a capacidade de melhor apresentar seus resultados de pesquisa, P5 mostra como o EMI pode funcionar como um espaço de formação continuada para o próprio docente, conferindo-lhe confiança linguística e pedagógica para atuar em contextos acadêmicos internacionais.

Em suma, os relatos evidenciam que o EMI pode contribuir para a IeC ao ampliar as oportunidades de contato com perspectivas internacionais e de interação acadêmica sem a necessidade de deslocamento físico. O engajamento virtual expande ainda essas possibilidades, favorecendo conexões para além do contexto local. Contudo, as motivações para a implementação do EMI também se relacionam à mobilidade acadêmica e a outras ações de internacionalização, abordadas na seção seguinte.

3.5.1.3 EMI para mobilidade e outras ações de internacionalização

A mobilidade acadêmica, seja ela relacionada à chegada de estudantes internacionais (mobilidade *inbound*) ou à saída de brasileiros para o exterior (mobilidade *outbound*), emerge como um dos principais motivadores para que os participantes considerem implementar o EMI em suas disciplinas. Nove participantes identificaram essas dinâmicas como fatores que impulsionam a oferta de aulas em LI, revelando como o fluxo de pessoas entre instituições funciona como catalisador concreto para a adoção do inglês em sala de aula.

A presença (real ou esperada) de alunos internacionais surge como fator motivador para ofertas curriculares em LI. P17 destaca que uma disciplina em LI seria capaz de “*propiciar experiência do inglês para quem é daqui, e incluir as pessoas de fora*”. P2 reforça que criar disciplinas com estudantes não-falantes de LP matriculados faria “mais sentido”:

Todo mundo aqui fala português, eu não sou de Letras. Se eu falar em português, ele vai entender; se eu falar em inglês, não sei nem se eu estou falando bem nem se ele está entendendo. Então fica uma... falta, sabe? Agora, se tiver 20 alunos, mas um não entende o português, muda.

O baixo (ou inexistente) número de alunos internacionais agindo como determinante na oferta de uma disciplina em LI pode também ser percebido no estudo conduzido por Helm e Guarda (2015, p. 12), que verificou que os professores preferem utilizar sua língua mãe (no caso, o italiano) quando há um baixo número de estudantes de outros países, mesmo reconhecendo que o EMI traz “efeitos benéficos no processo de internacionalização e visibilidade da universidade”¹⁹ (tradução nossa). Ou seja, a presença efetiva de estudantes internacionais parece funcionar, para muitos docentes, como uma condição necessária, e não apenas desejável, para justificar a oferta em inglês.

P10 explica as múltiplas dimensões dessa questão:

Bom, se eu tivesse, por exemplo, alunos — porque a gente está tentando atrair alunos também do estrangeiro —, se eu tivesse um aluno estrangeiro, aí eu seria... assim, eu tentaria de qualquer forma oferecer a disciplina em inglês, sabe? É... tipo, uma demanda da CAPES para a gente oferecer mais. Eu faria um esforço de tentar, pelo menos, fazer uma discussão em inglês, de tentar colocar o inglês mais presente, pelo menos uns 50% na disciplina; então seria um outro motivador, né? Porque assim... mas se melhorar a qualidade do aluno também, se tiver... se a gente atrair mais alunos melhor qualificados, a gente pode também fazer isso, sabe? A gente tem alguns fatores, assim, que podem ser motivadores, né?

Sua fala revela ainda como as políticas institucionais e as demandas das agências de fomento funcionam como motivadores externos para a implementação do

¹⁹ ...beneficial effects on the university's internationalisation process and visibility. (Helm e Guarda, 2015, p. 12)

EMI. O Programa Institucional de Internacionalização da CAPES (Capes PrInt), surgido em 2017, incentiva a oferta de disciplinas em LI, financia a mobilidade acadêmica e estimula a formação de redes de pesquisa globais, segundo informações apresentadas no *website* oficial (2020)²⁰. Assim, cria um ambiente em que a implementação do EMI passa a ser também uma resposta a pressões avaliativas, e não apenas uma escolha pedagógica autônoma. Contudo, as iniciativas em EMI têm seu início partindo do próprio “professor que quer internacionalizar suas aulas”, sendo essas ações “mais comandadas por acadêmicos e alunos dispostos do que pelas instituições” (Gimenez *et al.*, 2019, p. 48)²¹ (tradução nossa).

Por sua vez, a dimensão *outbound* da mobilidade também aparece como motivação concreta para o EMI. P5 relaciona a oferta de disciplinas em LI à sua própria capacidade de atuar em congressos internacionais: fazendo isso, acredita que estaria se capacitando para *“melhor apresentar os resultados da minha atividade como pesquisador, nos congressos, né, que eventualmente eu venha a participar”*.

P7, por sua vez, menciona o desejo de estabelecer parcerias com instituições estrangeiras como sonho para seu departamento, citando uma parceria já existente com uma universidade alemã em outro departamento como modelo a seguir.

Nesse contexto, A2 aponta uma lacuna importante: a ausência de disciplinas ministradas em outras línguas adicionais, especialmente na graduação, como limitação das iniciativas de internacionalização já existentes na instituição.

Eu acho que... Uma coisa, assim, que me incomoda um pouco, é: não tem disciplinas ministradas em outras... em outras línguas adicionais, no caso, né, na graduação. [...] Então, eu acho que deveria haver mais cursos ou mais palestras, só que eu acho que o foco maior poderia começar ali, né, nas disciplinas tanto da graduação quanto da pós-graduação. Acho que ações como essas... É... né, porque, assim, a gente já tem o PFI, a gente já tem o ILG... Claro, o ILG é com foco na língua, né. Mas, assim, o PFI já tem um pontapé, já é um ótimo programa, né? Então, é importante que nesse momento, acho que... a focar nas disciplinas seria mais interessante para incentivar o EMI.

²⁰ <https://www.gov.br/capes/en/access-to-information/actions-and-programs/scholarships-and-students/institutional-programs-abroad/print-institutional-program-for-internationalization>

²¹ lecturers who wanted to internationalise their classes and help their students in that regard. Actions are more driven by willing academics and students than by institutions (Gimenez *et al.*, 2019, p. 48),

A fala de A2 evidencia uma distinção importante: o participante reconhece o valor dos programas de línguas existentes (PFI e ILG), mas aponta que o próximo passo necessário é justamente a integração das línguas ao conteúdo curricular, ou seja, disciplinas ministradas em LAs, e não apenas cursos de idiomas. Trata-se de uma defesa da internacionalização do currículo como complemento indispensável aos programas de formação linguística, reconhecendo que o EMI opera em uma dimensão que extrapola o ensino de línguas *per se*.

Essa perspectiva alinha-se ao que A1 e P5 também sinalizam: a internacionalização genuína envolve a oferta de disciplinas em múltiplos idiomas, indo além do inglês. P10 descreve, inclusive, uma prática multilíngue já em curso em seu grupo de pesquisa, onde *“o francês está sendo bastante falado, os alunos estão estudando também francês nesse grupo, o inglês, o espanhol acontece também, e o pessoal da Argentina também entra no grupo”*, configurando um ambiente de trocas plurilíngues que ocorre de forma orgânica a partir das demandas concretas de colaboração internacional. Essa realidade sugere que a motivação para o EMI, em muitos casos, não se restringe ao inglês, mas se insere em um projeto mais amplo de abertura linguística e intercultural, no qual o contato com diferentes parceiros internacionais vai naturalmente exigindo diferentes repertórios linguísticos.

É nesse projeto mais amplo que se insere a reflexão de P15, que oferece o fundamento mais profundo para compreender por que a mobilidade (e, com ela, o EMI) vale o investimento:

Então, acho que uma... visita, que seja - não é todo ano, não é a cada dois anos ou três anos -, mas de alguma maneira, é importante você conhecer o mundo, fazer uma visita. Conforme mais você anda pelo mundo, mais você se conhece, mais você conhece a sua própria cultura, a sua própria formação. Não é dizer que uma cultura é melhor do que a outra ou pior do que a outra, mas o contato físico - e não é só físico, mas ele é espiritual, ele tem elã, ele tem cheiro, ele tem visão, ele tem gestos, né? Então, eu continuo achando que, dentro das possibilidades de cada um - o esforço público ajuda muito, como já teve o Ciência Sem Fronteiras no passado, né, assim como os os programas da CAPES, do CNPQ, da Fundação Araucária -, acho que nós não podemos abrir mão dessas mobilidades. [...] Então vamos dizer assim, se a gente quiser praticar a internacionalização, eu acho que a internacionalização, ela caminha... é impossível você falar em internacionalização sem falar em interculturalidade. É o respeito ao outro, é você ser respeitado [...] E é um esforço, eu acho que tem que ter esforço; se não o tiver, a gente sempre vai se

acomodar à nossa língua, porque é a língua que nós falamos desde criancinha, né?

A proposição de que o contato com outros contextos levam ao autoconhecimento reflete a “fusão de horizontes”, conceito que Gadamer (2015) explica como a compreensão que não constitui um processo isolado do sujeito individual, visto que a linguagem é intersubjetiva e o horizonte pessoal de cada pessoa é limitado pelo horizonte de sentido do texto. Isso posiciona o encontro intercultural como fundamentalmente dialógico.

Nessa perspectiva, o EMI não é apenas uma estratégia para atrair ou preparar estudantes: é também uma forma de criar, dentro da própria instituição, as condições linguísticas e culturais que tornam possível esse encontro. A motivação para implementar o inglês em sala de aula, para P15, ancora-se, portanto, em uma visão de internacionalização que é simultaneamente ética e pedagógica, e que reconhece nas línguas não apenas ferramentas de comunicação, mas espaços de construção de alteridade.

A implementação do EMI como estratégia vinculada à mobilidade, seja para receber estudantes internacionais ou para preparar estudantes e docentes para circular em contextos globais, evidencia, portanto, que as motivações para o uso do inglês em sala de aula estão frequentemente relacionadas ao fluxo concreto de pessoas, parcerias e demandas institucionais, e não apenas a convicções pedagógicas abstratas. Isso reforça a ideia de que o apoio institucional sistemático, a criação de oportunidades reais de mobilidade e o estabelecimento de acordos com instituições estrangeiras são condições que, ao se materializarem, tendem a impulsionar a implementação do EMI de forma mais consistente do que a formação docente isolada.

Em síntese, os dados nos mostram que o EMI é percebido como uma estratégia capaz de favorecer a mobilidade acadêmica e de se articular a outras ações de internacionalização, ampliando as possibilidades de inserção de estudantes e docentes em contextos internacionais. Ao mesmo tempo, essas práticas suscitam reflexões sobre o lugar ocupado pela LI e por outras línguas nos processos de internacionalização, aspecto abordado na seção seguinte.

3.5.1.4 EMI e línguas adicionais

A análise das percepções docentes sobre as LAs e o uso do inglês na comunidade acadêmica revela um espectro diversificado de posicionamentos ideológicos que refletem dinâmicas de poder, contextos históricos e visões em evolução sobre a linguagem em um mundo globalizado. Essas visões não apenas informam práticas educacionais, mas também moldam políticas linguísticas e atitudes individuais no contexto do ensino superior.

A maioria dos participantes reconhece a importância das LAs como elemento constitutivo da internacionalização. Como afirma A1, *“não tem muito como fugir”*, pois *“é algo que faz parte do processo de internacionalização”*. P8 reforça esse posicionamento ao considerar as LAs indispensáveis: *“não tem como falar em internacionalização sem pensar nas línguas”*. Essa perspectiva alia-se ao defendido por Greere e Räsänen (2008), segundo os quais o conhecimento de diferentes línguas é necessário não apenas para a internacionalização, mas também para uma maior empregabilidade.

Ao mesmo tempo, porém, a hegemonia do inglês no discurso de internacionalização é tensionada por experiências que revelam as limitações práticas de um modelo monolíngue. A experiência de P7 com um parceiro colombiano ilustra esse ponto.

A gente tem uma parceria com um pesquisador colombiano, né? E aí, tipo, ele não é bom do inglês, né? Aí ele conversa com a gente, brasileiro, né? Então fica aquela coisa, às vezes, meio que...portunhol. Então seria importante, assim, a gente melhorar o espanhol, para ter uma comunicação melhor, porque, senão, tem vezes que a gente tá discutindo — assim, no Meet mesmo — “Ah, vamos ver lá um artigo que a gente vai estar mandando”, aí começa a falar tal coisa em português e aí não vai; [...] às vezes, tenta dar uma arriscada no inglês... isso acaba até prejudicando. Quando a gente foca só no inglês com os companheiros aqui da América Latina, que não têm também essa questão da cultura da língua inglesa, dificulta a interação.

O relato demonstra como a centralidade do inglês pode, paradoxalmente, dificultar a comunicação entre parceiros regionais que compartilham maior proximidade linguística e cultural. P16 complementa essa visão ao destacar que, na universidade em foco, o espanhol seria uma língua mais interessante: *“por nós estarmos no contexto*

da América Latina, [...] eu gosto muito da ideia do espanhol como um segundo idioma para os estudantes, para a gente que é professor”. Essa sensibilidade ao contexto geopolítico e linguístico regional é aprofundada por P10, que descreve uma prática multilíngue já estabelecida em seu grupo de pesquisa:

Então, naturalmente, o francês está sendo bastante falado, os alunos estão estudando também francês nesse grupo, o inglês, o espanhol acontece também, e o pessoal da Argentina também entra no grupo. Então, essas linhas assim, essas línguas estão sempre aparecendo, sabe? Então, a gente vai... vira uma mistura, às vezes, né? [...]

Essa experiência aproxima-se do que Finardi (2017) propõe com a Abordagem de Intercompreensão (AI), na qual os participantes fazem uso dos próprios idiomas como ponte para a comunicação indivíduos que tenham outras línguas (Meissner, 2004 *apud* Brito, 2016). Risager (2012) avança nessa direção ao propor que as universidades que desejam explorar uma política multilíngue complementem sua política de idioma principal com uma política flexível que permita o uso de uma ampla gama de outras línguas sempre que possível, aproveitando, assim, discursos de conhecimento que circulam em redes de idiomas não anglófonos.

P18 reforça a importância de uma LA para além do inglês ao compartilhar sua trajetória acadêmica:

O meu doutorado foi sobre um país que fala espanhol, inicialmente até era uma tentativa de fazer comparação, depois eu me dediquei totalmente a compreender o sistema de educação superior na Argentina, então o espanhol foi uma língua que eu tive que mergulhar, tive que ir atrás. [...] o espanhol é uma língua que te leva para a América Latina, que te leva para o mundo também, porque podemos ter o orgulho que for, mas quando falam que nós somos brasileiros, as pessoas não tentam falar português contigo. [...] Então, novamente, eu, diante dessa humildade, achei que o espanhol seria uma língua importante pra entrar numa outra... em outras referências, em outras bibliografias, em um mundo muito próximo nosso, mas que se você não prestar atenção, você também pode interpretar muito mal. Então, o espanhol. O país que eu saí pra fazer a minha bolsa sanduíche, quando eu fazia este doutorado, foi a França, o que me ajudou muito na metodologia. [...] Então, o francês me levou para um outro mundo, o mundo das ciências sociais. [...] E eu estou no departamento de educação. Então, o francês, querendo ou não, né, foi a minha referência metodológica para o doutorado [...] enfim, então, com certeza, o espanhol e o francês foram duas línguas importantíssimas para a minha formação de base. O inglês, ele vem pra mim um pouco depois, pra ser muito sincero contigo.

Esse depoimento evidencia como uma LA diferente pode proporcionar acesso a distintas tradições epistemológicas e metodológicas, enriquecendo a formação acadêmica. Van der Walt (2013) argumenta que, para além do inglês, a academia pode se beneficiar de abordagens que promovam um ensino multilíngue e incorporem diversos recursos linguísticos, evitando o que Phillipson (2009, p. 1) denomina “imperialismo linguístico”: a “exploração, injustiça, desigualdade e hierarquia que privilegia aqueles capazes de usar a língua dominante”.

Ainda assim, alguns participantes manifestaram posições mais restritivas. P5, por exemplo, não considera relevante para a internacionalização o uso de outras línguas além do inglês, salvo parcialmente o espanhol no contexto regional, argumentando que *“quando você fala em um processo de internacionalização, pensando globalmente, eu creio que o inglês ele deve... ele deve ser a ênfase, né? Por uma série de razões, né, a visibilidade, e tal”*. Esse posicionamento reflete o que Kirkpatrick (2011) identifica como *“Englishisation”*, um fenômeno relacionado à prevalência de ideologias que priorizam o inglês, muitas vezes alinhado a metas governamentais de melhorar a proficiência nessa língua. Segundo o autor, esse fenômeno está relacionado à prevalência de ideologias que dão prioridade à LI.

A2, por sua vez, critica a implementação atual, ao dizer que *“ainda é um processo falho, porque a gente só vê o inglês”*. Bourdieu (1991) oferece uma perspectiva complementar por meio de sua noção de “capital linguístico”, o conhecimento de língua(s) que um indivíduo carrega consigo, sugerindo que as políticas linguísticas nas universidades funcionam como mecanismos de seleção social, beneficiando aqueles que já possuem proficiência em línguas internacionais de prestígio, enquanto criam barreiras para outros.

Entre os posicionamentos mais ponderados, P19 oferece uma crítica articulada à hegemonia do inglês que, ao mesmo tempo, reconhece suas condições de existência no mundo contemporâneo:

A gente acaba reproduzindo a exclusividade da língua inglesa como a língua da ciência, e, portanto, da internacionalização e da globalização, né? E não lutamos pelo nosso espaço, né, da disseminação da nossa ciência também em língua portuguesa, também em língua espanhola, né? Somos um dos países da América Latina e devemos não só reconhecer, mas fortalecer, né...

Fortalecer a disseminação dessa ciência tão valiosa que nós produzimos. Então, tem que produzir em língua inglesa? Acho que tem. [...] é a língua da ciência [...] Mas, de repente, a publicação nas duas línguas, por exemplo, como já fazem algumas revistas [...] Pode ser português, pode ser duas línguas adicionais, né, espanhol e inglês. [...] Agora, se eu usar só o inglês, e minha luta pelo plurilinguismo, como é que fica?

Essa tensão entre reconhecer a função comunicativa do inglês e resistir à sua imposição como única via legítima de internacionalização perpassa também a fala de P15, que articula uma posição pragmática sem render-se à dominação linguística: *“não quer dizer que você tenha cedido à percepção de que a... de onde vem a dominação. Entretanto, é a percepção de que se você quer fazer o conhecimento circular, você precisa ampliar seus horizontes de línguas também”*.

P19 ainda propõe critérios específicos para as escolhas linguísticas no ensino superior: *“a área e a especificidade da disciplina é que deveriam ser os critérios para a definição de qual língua eu vou usar, né, como meio de instrução”*. Essa perspectiva alinha-se ao defendido por Jenkins (2014), que propõe abordagens estratégicas para escolha linguística baseadas em objetivos específicos de internacionalização. Dafouz e Smit (2020) complementam essa visão ao alertar que, comumente, as instituições de ensino superior seguem uma abordagem *top-down* (do global para a sala de aula) quando implementam EMI, priorizando a internacionalização e o posicionamento em rankings em detrimento das necessidades inerentes da disciplina ou do aluno.

A3, por sua vez, traz um exemplo de como a inteligibilidade mútua entre línguas pode operar de forma produtiva: durante seu intercâmbio na Escócia, conseguiu se comunicar com uma amiga italiana utilizando português e italiano simultaneamente, demonstrando o fenômeno da intercompreensão entre línguas românicas (Gooskens *et al.*, 2016).

Em conjunto, os posicionamentos dos participantes revelam que a implementação do EMI, no contexto analisado, opera em um campo de forças no qual o inglês é ao mesmo tempo reconhecido como língua de circulação internacional e questionado em sua pretensão de exclusividade. Notamos que a tensão entre o pragmatismo linguístico e a consciência crítica das hierarquias que o inglês reproduz atravessa as falas de forma recorrente, evidenciando que a internacionalização

genuína, para esses docentes e pós-graduandos, não se reduz ao uso da LI, mas implica o reconhecimento e a valorização de repertórios linguísticos mais amplos. Como argumentam Dafouz e Smit (2020), práticas plurilíngues em contextos de EMI ajudam os alunos a conectar as terminologias disciplinares em inglês com o conhecimento que já possuem em outras línguas, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Por fim, os posicionamentos dos participantes mostram que as relações entre EMI, internacionalização e línguas adicionais são atravessadas por tensões entre o reconhecimento do inglês como língua de circulação acadêmica internacional e a necessidade de superar sua centralidade exclusiva. Embora a LI seja percebida como recurso importante para a inserção da universidade em redes globais de produção e circulação do conhecimento, as experiências relatadas demonstram o potencial de outras línguas para favorecer a comunicação em contextos regionais, ampliar o acesso a diferentes referências epistemológicas e metodológicas e fortalecer práticas acadêmicas mais plurilíngues. A partir disso, passamos a analisar como elas se materializam nas práticas dos docentes que implementam o EMI, foco da subcategoria seguinte.

3.5.2 Práticas

No que se refere às práticas de EMI, é relevante compreender como os docentes implementam o uso do inglês em suas disciplinas. Esta subcategoria examina as estratégias pedagógicas utilizadas pelos participantes para inserir gradualmente o EMI em suas salas de aula, revelando abordagens que vão desde a introdução de linguagem especializada até o uso de translinguagem como recurso pedagógico.

Quatro participantes explicam que utilizaram a LI em suas aulas, inserindo-a de maneira gradual. Por meio dessa progressão organizada e planejada, os professores criam um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentem confiantes para explorar o idioma sem se encontrarem sobrecarregados com a língua e a aprendizagem do conteúdo. Uma maneira encontrada, por exemplo, foi engajar os alunos com a LI por meio da exploração e explicação do vocabulário básico do

conteúdo a ser estudado. P4 conta que usa desta tática desde o primeiro dia de sua disciplina:

Então, desde o primeiro dia eu já falo o que é “Hearing Aid”. Porque tem as siglas, porque nas fichas técnicas dos aparelhos auditivos, a gente tem “input”, “output”, [...] “sound pressure level”. Então... SPL. As siglas são todas em inglês. Não existe as siglas em português, então eu tenho que falar, né, os termos. Então eu vou falando com eles pra eles poderem conhecer, né? [...] A] sigla do aparelho retroauricular, o aparelho auditivo que vai atrás da orelha, na ficha técnica não está escrito “retroauricular”, está escrito BTE. E o que que é BTE? “Behind The Ear”. Então, sempre eu tenho essa introdução. [...] E]u fiz algumas dinâmicas, né, para eles, para eles poderem memorizar melhor essas palavras, né? [...] Peguei artigos em inglês, falei “Ó, vamos verificar começar pelo resumo. Quais palavras vocês identificam aqui?”, né? [...] Eu fiz mais ou menos uma atividade desse tipo, entendeu? Para estimulá-los a procurar um artigo em inglês e tentar, né, entender?

O uso de vocabulário relacionado ao conteúdo para a inserção do inglês em sala de aula é mostrado por Tribble (2012) como uma prática pedagógica a ser utilizada em uma aula em EMI, sendo uma maneira de preparar o aluno para mais material em uma LA sem que haja o temor de um texto inteiro nesta.

P12, por sua vez, vai um pouco além da exposição apenas a palavras, partindo para frases completas e aumentando os trechos em inglês aos poucos.

No início eles ficaram meio assustados, assim, porque eles ficaram com medo de não entender, então eu fui trazendo bem gradativamente, né? Então, por exemplo, eu trazia uma frase que chamava a atenção, né? Às vezes, eu lia a própria frase no inglês e depois eu discutia em português; depois eu passei a trazer trechos, parágrafos, nos slides, aí eu não lia, apenas discutia em português o assunto do que se tratava o parágrafo, pra ver se eles tinham dado conta de entender; aí eu comecei a negritar as palavras chaves dos parágrafos, né, em inglês mesmo, para que eles pudessem ir se acostumando, né, com a com as as palavras específicas da área. Eu não falei em inglês na aula, sabe? Porque os alunos [...] eu acho que ficariam inibidos, achando que teriam que responder em inglês. Ou eu fiquei com medo de que eles não entendessem o que eu estava falando e ficassem inibidos em perguntar. Porque o foco principal era o conteúdo, e não o inglês, né?

P12 traz em sua fala as estratégias para o ensino de conteúdos por meio do inglês. A essa construção do conteúdo a partir de blocos de conhecimento se dá o nome de “*scaffolding*”, ou teoria dos andaimes, técnica discutida pela primeira vez em

1976, por Wood *et al.* Nela, o professor fornece um “andaime” ao aluno para que ele consiga desenvolver novas habilidades ou adquirir novos saberes. Calvo *et al.* (2022) apresentam dados de sua pesquisa em que docentes relatam introduzir inglês como algo gradual em aulas em EMI, feito a partir de práticas multilíngues: inicia-se com palavras-chaves na L2, parte para slides, tabelas, imagens, etc., e se alternando o uso da L1 com a L2. As autoras destacam que o português parece fazer com que o aluno participe mais, ao mesmo tempo em que a sua insegurança é reduzida.

De maneira ainda mais profunda, P18 conseguiu trazer artigos completos em LI, explicando, contudo, que isso não aconteceu de repente; a inserção do outro idioma também foi feita de forma gradual.

E aí eu falei para os alunos, para eles não se assustarem com aquele artigo, que era a leitura base, e que eu ia fazer essa leitura dos pontos chaves principais do artigo junto com eles, em sala de aula. E que a gente ia trabalhar esse texto... Então não foi uma aula em que eu ministrei [... E] eu avisei os alunos, né? Porque, assim, até então, antes, eu dava a leitura, a base, e os alunos liam em casa. [...] Eu falei assim: “olha, não fiquem com medo, porque eu vou trabalhar ela em sala”. Então, eu peguei os trechos do artigo, não fiz a tradução [...] botei no slide em inglês e, junto com os alunos, eu fui trabalhando os conceitos, né? Aí, eu fui lendo ali, fazendo a tradução meio que simultânea, [...] mas eles vendo em inglês.

Notamos aqui que tal participante, em sua prática pedagógica, trouxe estratégias de leitura para facilitar a compreensão do texto por parte dos alunos. Essas estratégias envolvem “técnicas ou recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento” (Rubin, 1975, p. 43). De acordo com Chalmers (2019), a primeira e a segunda língua de um aprendiz são coexistentes e interagem uma com a outra. As línguas se apoiam de maneira mútua e, assim, o que se aprende em uma torna-se acessível também na outra. Justamente por isso, entendemos que o uso da L1 junto com o da L2 também pode trazer bons resultados nas aulas de EMI.

A possibilidade de se alternar os idiomas utilizados em sala de aula facilita a compreensão de um conteúdo dado em LA. Canagarajah (2011) explica o conceito como a transição entre duas línguas, uma vez que ambas coexistem na mente do usuário. Dessa forma, numa aula de EMI, o inglês poderia ser visto não como o único

meio de comunicação, mas como mais um recurso de aprendizagem e ensino disponível, permitindo abordagens pedagógicas mais flexíveis.

García e Wei (2014) argumentam que a translanguagem vai além da alternância entre línguas separadas, implicando o uso integrado e criativo de um único repertório multilíngue. Assim, no EMI, o uso do português em aulas em inglês não representa falha, mas uma estratégia legítima de construção de sentido. Nessa mesma direção, Heugh *et al.* (2022) defendem que práticas translíngues favorecem o desenvolvimento cognitivo e acadêmico, ao permitir que estudantes mobilizem conhecimentos prévios da língua materna para aprender em outra língua.

No contexto do EMI brasileiro, Züge (2025) mostrou que a translanguagem ocorre de forma espontânea no EMI, mas raramente é planejada pedagogicamente, destacando a importância da colaboração entre professores de conteúdo e especialistas em LI, o que dialoga diretamente com a experiência de P19:

[...S]er em língua inglesa já tinha a ver com a própria disciplina, porque a disciplina era “Tópicos em letramentos acadêmicos científicos”. [...] Nessa disciplina, especificamente, eu tive uma pós-graduanda que era professora de espanhol, então ela tem domínio da leitura, mas não falava a língua inglesa; e um aluno que não tinha, vamos dizer, proficiência linguística para, também, participar oralmente de discussões. Então, o que acontecia? Acontecia a translanguagem [...] ou seja, a gente falava inglês, falava português, falava espanhol, se necessário. [...] Eu imaginava que, ao me comprometer em ministrar uma disciplina na pós-graduação em língua inglesa, isso aconteceria — né, lá no meu imaginário, antes de fazer isso — 100% em língua inglesa. Não! Não! [...] Há] a empatia de privilegiar a construção de sentido daquele conteúdo sendo construído. Então, se todos falamos a língua portuguesa, para que insistir em um meio de instrução que não está acomodando a todos? De forma nenhuma. Eu não tive a menor dúvida. Ninguém se sentiu... na minha opinião, ninguém se sentiu obrigado a usar a língua inglesa.

A fala de P19 ilustra que ao priorizar a construção de sentido em vez da conformidade a um único código linguístico, o docente favorece uma participação mais equitativa e reduz barreiras ligadas à proficiência desigual, exemplificando o potencial da translanguagem (García; Wei, 2014). Além disso, sua decisão de não insistir no inglês quando este dificultava a compreensão aproxima-se da prática translíngue orientada para a comunicação proposta por Canagarajah (2013), em que o foco recai na eficácia comunicativa e na construção colaborativa do conhecimento.

Cenoz e Gorter (2021) definem a translinguagem pedagógica como uma abordagem planejada que mobiliza os recursos do repertório linguístico completo dos estudantes. Entre suas estratégias está o uso de diferentes línguas para *input* e *output*, como, por exemplo, ouvir ou ler em uma língua e realizar a atividade em outra. O objetivo é potencializar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento linguístico. A utilização de uma L2 junto à L1 traz conforto maior por parte dos alunos e faz com que o entendimento do conteúdo seja mais bem aprofundado, uma vez que ler e discutir um assunto em duas línguas obriga o usuário a construir o significado em ambas, processando e “digerindo” o conhecimento (Baker, 2011, p. 281). O autor traz Cook (2022) para exemplificar esse processo ao observar que uma placa bilíngue de restaurante chinês na Inglaterra significa uma coisa para o usuário chinês e outra para o falante monolíngue de inglês, evidenciando como o sistema linguístico integrado permite construções de significado distintas a partir dos mesmos recursos.

De maneira resumida, os dados evidenciam que a implementação do EMI se concretiza por meio de práticas diversas, adaptadas às características das disciplinas, aos objetivos pedagógicos e aos diferentes contextos de atuação dos docentes. Essas experiências demonstram que não há uma forma única de implementar o EMI, mas diferentes possibilidades de articulação entre conteúdo, língua e estratégias pedagógicas. A partir dessas práticas, os docentes também constroem percepções sobre os resultados e as implicações da implementação do EMI, discutidas a seguir.

3.5.3 Avaliação sobre a implementação do EMI

Nesta seção, participantes destacam que a experiência de incluir EMI em suas aulas foi positiva. Grifos nossos são trazidos aos adjetivos. P18, por exemplo, conta que sua prática com EMI

*[...] foi **legal**, porque antes de fazer experiência, eu justifiquei muito bem para os alunos que, como era o assunto de [...] redes sociais online, as leituras que a gente tem na língua portuguesa não davam conta de pensar o que eu que a gente tem que pensar sobre o tema.*

Lasagabaster e Doiz (2018, p. 659) afirmam que “ensinar e aprender em inglês (enquanto LA) torna o processo de aprendizagem mais árduo e minucioso”²² (tradução nossa). Justamente por isso, torna-se relevante explicar ao aluno o porquê da escolha de utilizar o inglês em sala de aula. Dessa forma, o estudante consegue compreender que há um motivo para além do uso de uma LA, seja ele uma gama mais ampla de materiais ou para uma apresentação internacional. Ilustrando esse ponto, A3 relata suas duas experiências com o uso do EMI, trazendo a relevância de quando precisou incorporar o EMI em um workshop que ministrou em outro país:

*Olha, foi **muito interessante**, tanto uma quanto a outra, né? Eu acho que na primeira, eu estava muito travada, mas na segunda experiência, foi bem interessante [...] eu consegui terminar o material e apresentar, fazer a apresentação toda, muito tranquila, sabe? Saiu, entendeu? Fluiu, sabe? E eu acho que, assim, o ponto chave dessa questão do “fluiu, aí, destravou” foi: eu... nossa, acho que a coisa que eu mais lembro do curso é: “gente, vocês não precisam falar inglês perfeito. Vocês precisam passar a mensagem”, então acho que para mim foi o que mais, assim... nossa! “Foi”!*

A fala de A3 suscita a discussão do uso do inglês a partir da perspectiva da língua franca. Jenkins (2015) defende a necessidade de o ensino por meio do inglês focar na competência comunicativa e na compreensão intercultural dos envolvidos, indo além da insistência em um conjunto restrito de normas linguísticas. Além disso, dentre os participantes que ministraram aula (ou parte dela) em EMI, alguns reportam opiniões positivas dos alunos quanto ao uso do inglês em suas aulas.

P18 explica: “É... então, assim, **eles receberam muito bem, eles gostaram, né, do... do artigo em si, né, da... dos conceitos que eu trouxe. Mas eu... enfim, foi uma experiência positiva. Foi uma experiência positiva**”. Lasagabaster e Doiz (2020) afirmam que ensinar em LI requer uma consideração maior em termos metodológicos. Isso pode ser evidenciado a partir da fala de P18, que teve um cuidado prévio à experiência de utilizar o inglês em sala ao justificar seu uso, o que fez com que os alunos não se sentissem inseguros com relação à utilização de outro idioma em suas aulas.

²² Teaching and being taught in English (when it is a foreign language) makes the learning process more arduous and demanding (Lasagabaster; Doiz, 2018, p. 659).

Ainda como parte do *feedback* positivo, P1 afirma que a experiência foi bastante proveitosa, tanto para docente quanto para alunos. Contudo, havia dois alunos nativos que estavam “*acostumados com uma certa velocidade na comunicação*” (P1) e não deram retorno algum quanto às partes da aula que foram ministradas em inglês.

P7 traz uma experiência em que conseguiu ver certo resultado:

Mas uma coisa que a gente viu que até — em termos de visualização, né, na prática — foi colocar o material, foi colocar as páginas em língua inglesa. Isso deu uma visibilidade [...] A gente falou, “pô, não é que o negócio funciona mesmo?”. Daí fizemos a página do grupo, a pós-graduação... a página tem a versão em inglês. E isso ajudou bastante, né? O aumento de procura, você vê que o pessoal olhava ali, naquele software que indica onde está sendo as visualizações, né, de qual nação que é a pessoa que está procurando.

Como visto em 3.5.1.3 EMI como motivação para mobilidade *inbound* e *outbound*, a iniciativa que P7 descreve sobre trazer a página de seu programa em inglês demonstra iniciativas de internacionalização impulsionadas pelo corpo docente, com uma abordagem *bottom-up* que emerge de lacunas nas políticas institucionais. Com uma amostra de 176 instituições de 66 países distribuídos por seis regiões do mundo, a pesquisa de Knight (2003) investigou não apenas quem impulsiona os processos de internacionalização, mas também os principais motivadores, benefícios, riscos e obstáculos enfrentados pelas instituições. Entre os achados mais relevantes, o estudo revelou uma lacuna significativa entre a existência de políticas formais e sua implementação efetiva: enquanto 63% das instituições afirmaram ter uma política ou estratégia de internacionalização estabelecida, apenas cerca de metade dessas possuíam orçamento e mecanismos de monitoramento para apoiar sua implementação.

Quanto aos catalisadores da internacionalização, a autora identificou que o corpo docente era o principal responsável pela demanda por internacionalização em aproximadamente metade das instituições, indicando uma abordagem de baixo para cima, enquanto em cerca de um quarto das instituições era a administração que impulsionava o processo, caracterizando uma abordagem de cima para baixo, como pode ser visto na imagem a seguir.

Imagem 6. Catalisador/demanda por internacionalização



Fonte: Adaptado de Knight (2003) (tradução nossa).

Também dentre os docentes que utilizaram o inglês em suas aulas, ou em partes destas, dois afirmaram que, ao vivenciarem tal experiência, sentiram falta de um *feedback* por parte dos alunos. Ambos os participantes implementaram o EMI durante a pandemia, quando as universidades adotaram o ERE.

[E]u não tinha feedback dos alunos. Isso que era complicado, eu não sabia, eu não conseguia ver a carinha deles, se eles estavam entendendo ou não. Eu não... não... não consegui ver o interesse. Aí fica difícil de saber se você está indo pelo caminho certo ou não, né? Então, eu acho que talvez repetir essa aula de modo presencial, agora, vai ser diferente.

Com base em Finardi e Guimarães (2020, p. 11), considerando o ERE, “o uso crítico de tecnologias e abordagens alternativas no ensino superior pode ser um aspecto promissor no período de transição após o fim da pandemia e mais adiante”²³. Contudo, para além das abordagens alternativas, o uso da tecnologia, como

²³ the critical use of technologies and alternative approaches in higher education may be a promising aspect in the transition period after the end of pandemic and beyond (Finardi; Guimarães, 2020, p. 11).

evidenciado no dado acima, possibilitou aos estudantes manterem suas câmeras e microfones fechados, dificultando aos professores compreender o retorno de seus alunos a partir das expressões e comportamentos que os mesmos teriam em aulas presenciais.

Ainda houve os participantes que trouxeram uma motivação e/ou um desafio pessoal como razão para oferecer iniciativas em EMI. P3 relata que utilizar uma outra língua em suas aulas *“agregaria dificuldades”*, mas também traria *“desafios que poderiam ser extremamente interessantes para ambas as partes”* (P3).

De maneira mais ampla, P15 explica que essa motivação pessoal é, de fato, o próprio desafio imposto a si mesmo, *“é você meio que jogar lá na frente, né, o marco que você quer... digamos, ver se você consegue dar o salto [...] A gente vive de desafios, né?”*. Esse motivo foi observado por Dearden (2014) em seu estudo inicial acerca do fenômeno global do EMI, que envolveu 55 países. Nele, a autora cita que, para aqueles que ofertaram aulas em inglês, *“o EMI também foi um desafio pessoal, uma forma de melhorar pessoal e profissionalmente enquanto professores e de progredir em suas carreiras”*²⁴ (Dearden, 2014, p. 17) (tradução nossa).

Em síntese, os dados discutidos nesta subcategoria evidenciam que a implementação do EMI resulta da articulação entre diferentes motivações acadêmicas, profissionais e institucionais, que se materializam em práticas adaptadas aos contextos e às necessidades de docentes e estudantes. As experiências relatadas mostram ainda que a implementação é avaliada a partir de seus potenciais benefícios, mas também das condições concretas em que ocorre, revelando que o EMI assume configurações diversas e contextualmente situadas. As barreiras e desafios para a implementação do EMI são discutidas na categoria a seguir.

3.6 BARREIRAS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO EMI

De acordo com Martinez (2016), os principais desafios enfrentados quanto à implementação de EMI nas universidades brasileiras consistem em quatro categorias:

²⁴ EMI was also a personal challenge, a way to improve personally and professionally as teachers and to advance their careers. In other words not only students but teachers too can become international in an EMI context (Dearden, 2014, p. 17).

linguísticos, culturais, institucionais e identitários. Em resumo, esses desafios dizem respeito: à proficiência em inglês tanto dos professores quanto dos alunos; à adaptação do currículo e ao desenvolvimento de materiais de ensino que sejam adequados para serem ministrados em inglês, o que requer tempo e recursos significativos, bem como a colaboração de professores e especialistas em LI; ao acesso a recursos e suporte, os quais são limitados em algumas instituições; à resistência e à falta de apoio institucional; a preocupações com a qualidade do ensino; à perda da identidade cultural; e, em especial, à equidade e à inclusão, uma vez que a implementação do EMI pode criar disparidades entre alunos com diferentes níveis de proficiência em inglês. Ainda de acordo com o autor, superar esses desafios requer um compromisso institucional significativo, investimento em recursos e capacitação e uma abordagem cuidadosa para garantir que a implementação do EMI beneficie todos os envolvidos, incluindo professores, alunos e a instituição como um todo.

Para compreender de forma mais aprofundada como esses desafios se manifestam no contexto brasileiro, é necessário examinar cada uma dessas dimensões de maneira mais detalhada. A análise subsequente organiza as barreiras identificadas em cinco categorias específicas, que refletem tanto os dados apresentados por Martinez (2016) quanto às particularidades observadas a partir das respostas dos participantes. São elas: i) Desafios de proficiência e identidade docente; ii) Desafios de proficiência e engajamento discente; iii) Barreiras burocráticas e estruturais (institucionais); iv) Desafios logísticos e de oportunidade; v) Desafios de planejamento e carga de trabalho; e vi) Barreiras emocionais.

Imagem 7. Mapa mental: Barreiras e desafios para a implementação do EMI



Fonte: A autora, com auxílio das ferramentas ChatGPT (<http://chatgpt.com>) e Canva (https://www.canva.com/pt_br).

A análise dessas cinco categorias de desafios mostra como a implementação do EMI no contexto universitário brasileiro é um processo multifacetado, que vai muito além da simples adoção da LI como língua de instrução. Os obstáculos identificados

revelam que o EMI depende de uma transformação sistêmica que envolva simultaneamente o indivíduo, a instituição e as políticas educacionais. Nenhum desses desafios opera de forma isolada; ao contrário, eles se inter-relacionam e se potencializam mutuamente, tornando ainda mais urgente a necessidade de estratégias integradas de formação, apoio institucional e valorização da identidade docente e discente no processo de internacionalização do ensino superior.

3.6.1 Desafios de proficiência e identidade docente

A implementação do EMI no contexto brasileiro enfrenta obstáculos significativos relacionados à proficiência linguística e à construção da identidade docente. Esses desafios, frequentemente entrelaçados, revelam como questões linguísticas transcendem a competência formal do idioma e se conectam profundamente com crenças, experiências formativas e percepções de legitimidade acadêmica, condicionando, em muitos casos, a decisão de ministrar ou não disciplinas em LI.

A falta de formação adequada e a insegurança quanto ao próprio domínio do inglês emergem como fatores determinantes para a não implementação de disciplinas em EMI, conforme P5:.

Bom, primeiro que tem a questão da própria formação, né? E, olha, eu vou ser sincero: talvez um pouco de receio ainda, né, aquela questão de... aquele receio de “será que eu vou dar conta?”, porque uma vez que você começa, você não pode... não vai ter como retroceder. Então, [...] eu ainda não formatei essas disciplinas. Eu estou estudando e pretendo oferecê-las em breve. Mas eu diria que o principal motivo, nesse momento, é talvez a falta de confiança no meu domínio do próprio inglês.

O desafio linguístico é um dos fatores destacados por Martinez (2016) como determinante na implementação de iniciativas em EMI no Brasil. A baixa proficiência da população brasileira é uma questão frequentemente debatida quando se trata da adoção do EMI em cursos e disciplinas. Jordão *et al.* (2020, p. 39), em sua pesquisa de campo em uma IES, notam que “docentes e discentes parecem constantemente insatisfeitos com sua proficiência linguística”, mas, paradoxalmente, não conseguem estabelecer qual nível de inglês “seria necessário para que houvesse uma participação

produtiva nessas práticas”. Essa indefinição quanto aos critérios de proficiência adequada alimenta inseguranças e perpetua a hesitação em adotar o EMI.

A ausência de oportunidades para desenvolver a LI, seja por meio de experiências internacionais, interações com falantes de outros países ou cursos formais, amplifica essas inseguranças. P19 aponta como as trajetórias formativas distintas produzem desigualdades de acesso e disposição para implementar o EMI:

[O]s desafios são tanto da ordem de professores... Muitos professores fizeram doutorado no exterior e não teriam essa dificuldade ou essa resistência. Mas muitos não. Muitos fizeram do Brasil. E eu estou falando em outras áreas do conhecimento que não a [Letras], é claro.

Essa disparidade nas trajetórias formativas cria desigualdades no acesso e na disposição para implementar o EMI, especialmente em áreas do conhecimento nas quais a formação linguística não é central. A insegurança linguística manifesta-se de diversas formas, incluindo o receio de cometer erros diante dos alunos e pares, e a preocupação com possíveis julgamentos. Neste sentido, A3 diz precisar de mais “*vocabulário, porque a gente ainda sente falta [...] de estar mais fluente*” e A4 relata que ainda tem “*muita vergonha em relação a falar errado*”.

Segundo McKinley e Galloway (2022), especialistas de conteúdo consideram que seu próprio conhecimento no inglês é um desafio quando da implementação do EMI, acreditando que sua (falta de) proficiência linguística afeta diretamente a qualidade do ensino. Essa percepção é aprofundada pela autoexigência que muitos docentes impõem a si mesmos, como evidencia P5 :

Eu creio, né, que eu tenho condições de me... eu me comunico, posso me comunicar em inglês, mas eu acho que pra você fazer isso na condição de professor, você tem que fazê-lo muito bem. Ou seja, não é de qualquer jeito. Eu poderia me comunicar em inglês, não haveria nenhum problema quanto a isso, mas com o nível que eu acho que é necessário em se tratando de uma aula, por exemplo, ou na condição de professor, eu acho que há necessidade de um aprimoramento, um aperfeiçoamento.

A fala de P5 revela uma concepção de que a docência em LI demanda não apenas competência comunicativa, mas excelência linguística, o que pode paralisar iniciativas de implementação do EMI antes mesmo de serem tentadas. Block (2021)

confirma que o domínio do inglês se mostra como o maior desafio para a oferta dessas ações. Diante disso, enxergar o inglês pelo viés da língua franca pode ser uma ferramenta que auxilia o professor a desapegar de suas amarras quanto ao uso de uma língua “perfeita” (marcas nossas), direcionando o foco ao conteúdo a ser ministrado e não à forma linguística, o que, ao mesmo tempo, consegue contribuir para um equilíbrio mais saudável entre o uso da LA e a valorização dos repertórios culturais dos alunos.

Galloway e Rose (2024) argumentam que a mentalidade do falante nativo como ideal é particularmente problemática em contextos de EMI, nos quais os docentes frequentemente se sentem pressionados a alcançar proficiência semelhante à nativa, não apenas para comunicação, mas também para o bom desempenho pedagógico. P15 demonstra, contudo, que é possível ressignificar essa relação com a língua:

E eu não sei se eu me exijo... estou me exigindo muito quando eu falo isso, quando eu percebo isso, mas, enfim, também a gente tem que saber que nunca falaremos e nunca seremos como um nativo, né? [...] E tudo bem, né? Então vai pra frente, né? E depois você vai se desinibindo e tal, né? Então... e é um outro mundo, né? [...] E então, foi isso. E depois vai se acostumando, vai devagar, com muito cuidado, né? Foi assim que eu fui, a partir de uma aula teórica, muita teoria, eu fui tentando lembrar o manual e... flutuando.

A aceitação de P15 de que “*nunca falaremos e nunca seremos como um nativo*” representa um redirecionamento produtivo: em vez de perseguir um padrão inalcançável, o participante orienta sua energia para um progresso concreto e gradual. Essa postura contrasta com a paralisia relatada por outros participantes e sugere que a regulação das próprias expectativas linguísticas pode ser tão decisiva para a implementação do EMI quanto a formação técnica em si.

Os desafios de proficiência e identidade docente emergem, portanto, como barreiras que não se restringem ao domínio objetivo da língua, mas envolvem dimensões identitárias, emocionais e ideológicas profundamente entrelaçadas. Observamos, assim, que a superação desses desafios demanda não apenas um desenvolvimento linguístico contínuo, mas também ações formativas que questionem crenças sobre a legitimidade docente em LI, favorecendo perspectivas mais inclusivas e contextualmente situadas sobre a proficiência e competência profissional do professor.

Dessa forma, os relatos evidenciam que as questões de proficiência em LI ultrapassam o domínio linguístico e se relacionam também à segurança e à identidade dos docentes diante da possibilidade de implementar o EMI. A percepção sobre a própria capacidade de atuar em LI pode, assim, influenciar diretamente a disposição para adotar essa prática. Contudo, a proficiência não constitui um desafio apenas para os professores, uma vez que as habilidades linguísticas dos estudantes também podem interferir em sua participação e engajamento nas aulas, aspecto discutido na subcategoria seguinte.

3.6.2 Desafios de proficiência e engajamento discente

A implementação do EMI enfrenta, ainda, obstáculos significativos relacionados à heterogeneidade linguística dos estudantes e ao seu engajamento com propostas de ensino em LA. Esses desafios entrelaçam questões de proficiência, ansiedade, acessibilidade e motivação, configurando um cenário complexo que demanda atenção tanto institucional quanto pedagógica.

Dearden (2014) sinaliza que muitas instituições não têm requisitos claros para programas em EMI, resultando em parâmetros inconsistentes de proficiência linguística discente. De acordo com a autora, a ausência de padrões gera classes altamente heterogêneas, trazendo desafios tanto para o professor quanto para o aluno. Os professores enfrentam dificuldades em definir o ritmo apropriado das aulas, selecionar material adequado para diferentes níveis e ajustar constantemente os métodos de ensino, frequentemente necessitando simplificar conteúdos e dedicar mais tempo a explicações básicas. Para os alunos, as variações de proficiência resultam em participação desigual nas atividades, comprometimento da compreensão do conteúdo e lacunas no desempenho acadêmico.

A1 identifica essas questões como um desafio fundamental ao dizer que:

[D]ependendo da turma, pode ser que os alunos tenham um nível linguístico bem diferente, então às vezes você “tenha” que procurar, assim, fazer uma avaliação muito... muito boa, de que tipo de material você vai usar na sala, ou quais estratégias você poderia usar para fazer com que todo mundo conseguisse participar, sabe? Porque mesmo em disciplinas que são de língua

inglesa, a gente observa que existem níveis de dificuldade muito diferentes assim.

A3 reforça essa percepção ao constatar que *“tem alunos que sabem mais e tem alunos que sabem menos”*. Em relação a essa preocupação, Bradford (2016) sugere estratégias para o gerenciamento de níveis mistos em contextos de EMI, como agrupar alunos de diferentes níveis de proficiência, fazendo uma rotação entre esses grupos para garantir interações variadas. Além disso, propõe que o docente faça uso de apresentações multimodais (visual, áudio, texto), e a implementação das técnicas de *scaffolding*, *wait time* e *TTT/STT*, que são abordadas nos cursos do PFI.

Contudo, mesmo com essas estratégias, ainda há grande preocupação com relação à inclusão ou exclusão dos alunos. As variações no conhecimento da LI podem trazer problemas de acessibilidade aos estudantes. P19 questiona:

Quanto é a porcentagem dos nossos alunos que poderia acompanhar de forma tranquila um curso da pós — ou seja, uma disciplina inteira, com listening, reading, speaking and writing — in English? Eu acho que, aí, eu diria que isso vai ser mais um fator excludente, né, num país com tanta exclusão, né? A universidade pública gratuita, com programas de pós-graduação ainda gratuitos, são poucas no Brasil, né? Acho que nós somos o quê? 200 universidades públicas, entre as federais e as estaduais? Sendo que nós temos mais de 2000 privadas. [...] Ou seja, já há uma explosão gigantesca. E aí a gente... e aí acesso aos programas de pós-graduação já é outra... né? Outro corte. E aí ainda vai cortar mais um pouco, que é “não, você tem que, além de tudo, dominar outra língua”?

Essa preocupação evidencia as barreiras sistêmicas da educação brasileira. Para acompanhar aulas em inglês, os alunos necessitam de conhecimento prévio que normalmente não é adquirido na educação de base. As habilidades linguísticas tornam-se essenciais no contexto de EMI: compreensão auditiva para participar de palestras, leitura para textos acadêmicos, produção oral para participação ativa e escrita para tarefas e artigos. Dada a limitação de acesso ao ensino superior público no Brasil, a exigência de proficiência em todas essas habilidades linguísticas pode restringir severamente as oportunidades educacionais para estudantes socioeconomicamente desfavorecidos, os quais, geralmente, tiveram exposição limitada ao ensino de inglês de qualidade.

Evans e Morrison (2011) discutem que alunos de pós-graduação frequentemente veem o EMI como um fardo cognitivo adicional em vez de uma oportunidade, preocupando-se com o comprometimento do desempenho acadêmico e da compreensão do conteúdo quando a instrução era ministrada em inglês em vez de sua língua nativa. Essa percepção se reflete na questão do interesse e engajamento dos estudantes. P9 relata:

O maior desafio é os alunos. [...] porque, assim, Ana, [...] eu não sei o que que acontece, mas é um desinteresse... aluno de pós! Sabe, assim... nossa, aí, porque não vai poder... sei lá... “aí, eu não vou conseguir apresentar o trabalho porque eu tenho um outro negócio e daí eu vou desistir da disciplina”. Sabe essas coisas? Então eu acho que o maior desafio está sendo... é... como que eu vou dizer? [...] o interesse dos alunos.

Doiz *et al.* (2013), em seu estudo sobre universidades europeias, explicam que, apesar de haver um entusiasmo institucional pela internacionalização, os alunos de pós-graduação frequentemente demonstram relutância em relação à implementação do EMI, priorizando o domínio do conteúdo em sua primeira língua. Macaro (2018) complementa ao apontar que os alunos de pós-graduação se preocupam com a utilidade prática dos cursos ministrados em inglês em relação aos seus objetivos de carreira em contextos locais, uma vez que, em regiões onde o inglês desempenha um papel profissional limitado, os alunos demonstram muito menos entusiasmo pelos programas EMI.

P2 ilustra essa dificuldade ao contar que, em seu departamento, *“todas as vezes que se ofertou foi uma loucura para conseguir dois ou três alunos se matriculando; [eles] não se matriculam. Existe uma barreira”*. Galloway *et al.* (2017) tratam dessa questão ao destacar que os estudantes de pós-graduação de universidades asiáticas questionam os benefícios do EMI em relação aos desafios adicionais que ele apresenta.

Os relatos dessa subcategoria evidenciam que a proficiência dos estudantes e seu engajamento constituem fatores importantes para a implementação do EMI, podendo influenciar tanto a participação nas aulas quanto as escolhas pedagógicas dos docentes. Desse modo, os desafios linguísticos não se restringem à figura do professor, mas envolvem também as condições de participação discente. Além dessas

questões, a implementação do EMI é atravessada por barreiras de natureza institucional, relacionadas a aspectos burocráticos e estruturais, acordados a seguir.

3.6.3 Barreiras burocráticas e estruturais (institucionais)

As barreiras burocráticas e estruturais dentro dos sistemas universitários emergem como obstáculos significativos para a implementação de ações em EMI, revelando como a ausência de apoio institucional sistemático pode frustrar iniciativas individuais e retardar processos de internacionalização.

Dearden e Macaro (2016, p. 469), em um estudo comparativo entre três países europeus, identificam que a burocracia institucional age como um grande impedimento à implementação do EMI, mostrando que existem procedimentos administrativos complexos, políticas pouco claras e estruturas institucionais rígidas entre políticas de internacionalização e ações em EMI, uma vez que “o EMI parecia estar crescendo organicamente, e não de forma planejada”²⁵ (tradução nossa).

P16 expressa claramente como essas barreiras impactam a motivação docente:

Eu acho, Ana, que o primeiro desafio é a própria universidade que traz pra gente, o excesso de burocracia, sabe? Então eu sei que eu vou ter que parar, fazer um... me planejar bem, entrar em contato com o ECI, tentar contato com universidades parceiras, se houver; se não houver, tentar contato com a universidade para criar parceria. Então, essa burocracia acaba dando uma desanimada. E daí, como no dia a dia tem muita coisa acontecendo, muita coisa para resolver, isso acaba ficando engavetado, né?

Da mesma forma, P18 também se preocupa em relação à complexidade e à burocracia envolvidas na implementação de aulas em inglês em seu departamento, mencionando que a quantidade de trâmites e a necessidade de passar por vários departamentos podem tornar a situação excessivamente trabalhosa. Essa narrativa ilustra como procedimentos administrativos fragmentados – envolvendo aprovação de comitês departamentais, centros de idiomas, escritórios internacionais e administração superior – podem estender-se por vários semestres, transformando uma proposta de curso em EMI num processo exaustivo (Finardi *et al.*, 2016).

A experiência de P9 também reforça essa complexidade burocrática:

²⁵ EMI seemed to be growing organically rather than in a planned way. (Dearden e Macaro, 2016, p. 469)

A gente precisava fazer umas mudanças de regulamento. [...] O] CEP [Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão] estava revendo a resolução da pós-graduação. E aí, a gente já sabia que [...] tinha coisas ali que [...] ia precisar mexer. Para não criar disciplina e depois ter que mexer em tudo de novo, a gente esperou sair a resolução do CEP, para, daí, já colocar a nossa disciplina junto com essa alteração de regulamento. Aí, junto com isso, veio a questão das cotas, então a gente já colocou no regulamento e na seleção, tudo mais, a inclusão, né? [...] Então, foi pela burocracia.

Como observado por Orduna-Nocito e Sánches-Garcia (2022), os obstáculos burocráticos que as instituições colocam em ações de internacionalização dificultam não apenas a matrícula dos alunos, mas a própria implementação de atividades em outro idioma.

Além da burocracia, a falta de estruturas de apoio adequadas e de comunicação institucional adequada intensifica os desafios. P8 revela problemas sistêmicos de acessibilidade:

Eu fico pensando que teria que ter algum incentivo maior, assim. [...] Às vezes, aparece algum edital... escondido, que exige muito, que dá muito trabalho, parece que você tem que ter um nível muito avançado em inglês, alguma coisa assim. Eu acho que as propostas poderiam, né, ser mais acessíveis, assim. [...]M]e parece que isso ainda é muito... incipiente, assim.

A frustração desse participante com propostas complexas e altos requisitos linguísticos demonstra como barreiras estruturais (como políticas institucionais pouco claras, apoio culturalmente responsivo limitado e suposições sobre conhecimento prévio) contribuem para confusão, isolamento e dificuldades acadêmicas. Sua observação sobre editais “escondidos” reflete diretamente as barreiras institucionais que, conforme Marinoni e Cardona (2024), são maiores em países do Sul Global, moldando negativamente a acessibilidade a oportunidades internacionais.

Além disso, a deficiência na divulgação e comunicação institucional também emerge como problema recorrente. P16 aponta que “*um ponto que poderia ajudar é uma... publicização melhor das universidades com que a UEM tem convênio para a gente poder chegar mais fácil nelas*”. Da mesma forma, P7 comenta que “*pelo menos uma experiência que eu tive aqui, faltou um pouco de divulgação. A questão da divulgação não era adequada*”. Ambos os participantes exemplificam um desafio

fundamental na internacionalização, de acordo com Knight (2008): a necessidade de estratégias de comunicação sistemáticas que se estendam além dos contextos locais, desenvolvendo abordagens que funcionem em diferentes contextos culturais, linguísticos e institucionais.

As limitações de carga horária e recursos humanos adicionam outra camada de complexidade à implementação do EMI, como exemplifica P18: *“a gente é um curso com muito poucos professores. O curso de multimeios tem onze professores, sendo seis efetivos. Então, assim, a gente não tem margem de carga horária para fazer muitos movimentos de espelhar uma disciplina”*.

No mesmo contexto, P7 compartilha preocupação semelhante ao refletir sobre disciplinas de banco geral que poderiam ser ministradas em inglês:

A gente tem algumas disciplinas que são um banco geral. Então eu já pensei que essas disciplinas que são um banco geral poderiam ser ministradas em inglês. Porque são disciplinas que são ofertadas para vários cursos. E aí como elas são... é... cada unidade tem algumas disciplinas que a oferta é para todo mundo. Então essas disciplinas, elas podem ser ofertadas para o aluno que vem de um intercâmbio de qualquer outro país, de qualquer outro curso, ele pode fazer. Então, o desafio seria conseguir ter disponibilidade de carga horária, eu acho, né?

Como destacam Ball e Lindsay (2013), a implementação do EMI exige não apenas recursos adicionais, mas diferentes abordagens para o planejamento e a oferta do curso, demandando estratégias de otimização da carga horária para viabilizar e enriquecer a experiência acadêmica dos estudantes.

A ideia de P7 é abordada por Tucker e Quintero-Area (2021), que implementaram as Comunidades de Aprendizagem Profissional (do inglês, *Professional Learning Communities* – PLC) como um ambiente de aprendizagem no qual os membros do corpo docente podem compartilhar ferramentas, experiências e lições aprendidas com seus colegas. Com essa rede colaborativa, há a otimização da carga de trabalho dos professores, uma vez que a utilização de recursos prontos ou adaptáveis faz com que não precisem criar tudo do zero.

El Kadri (2019 *apud* Gimenez *et al.*, 2019, p. 47) destaca que “os especialistas de conteúdo não recebem mais horas-atividade para prepararem suas aulas em EMI, nem têm mais chances de conseguir estabilidade, nem recebem remuneração adicional

pelo uso do EMI”²⁶ (tradução nossa). P16 corrobora essa questão ao relatar que o motivo para a não-implementação foi a falta de tempo, uma vez que, além da docência, estava na coordenação do curso e não conseguia se programar para nada além disso. Essa ausência de reconhecimento institucional do trabalho adicional requerido perpetua um ciclo onde iniciativas dependem exclusivamente de esforços individuais desconectados.

Martinez (2016) observa que quando as iniciativas de EMI se originam principalmente de docentes, em vez de mandatos institucionais, os professores se tornam a força motriz por trás da adoção do EMI, tomando decisões autônomas sobre se, quando e como incorporar o inglês em suas práticas de ensino. Esse padrão, de acordo com o autor (2016), resulta em apoio estrutural insuficiente, com ausência de desenvolvimento profissional coordenado, orientação pedagógica limitada para o ensino de conteúdo em segunda língua, serviços de apoio linguístico inadequados para os alunos e critérios de avaliação pouco claros para os cursos de EMI. Tal configuração explica por que o EMI no Brasil surgiu de forma esporádica e não oficial, e por que muitas universidades ainda estão no início de sua trajetória no assunto. Quando a implementação depende principalmente da iniciativa individual dos professores, sem o correspondente comprometimento institucional, o crescimento permanece fragmentado, cauteloso e vulnerável.

A observação de P8 de que as iniciativas ainda são “*muito incipientes*”, apesar dos esforços individuais, demonstra o que Hudzik (2014) identifica como a lacuna entre as abordagens reais e as práticas desejáveis na internacionalização abrangente. O apoio e as políticas institucionais figuram como fatores que desempenham papel crucial na internacionalização bem-sucedida, exigindo coordenação sistemática em vez de esforços individuais *ad hoc*. A internacionalização abrangente é um processo estratégico e coordenado que busca alinhar e integrar políticas, programas e iniciativas para posicionar docentes e universidades de maneira mais globalmente orientada e internacionalmente conectada (*American Council on Education*, s.d.). Políticas

²⁶ Lecturers do not get more office hours to prepare their EMI classes, nor do they have more chance of getting tenure, nor do they even get additional pay as a result of using EMI. There is a general perception of lack of concrete institutional support (Gimenez *et al.*, 2019, p. 47).

institucionais adequadas devem abranger múltiplas dimensões, com estruturas que compreendam o todo, não apenas iniciativas fragmentadas.

Por fim, os relatos nos mostram que a implementação do EMI não depende apenas da disposição e da preparação dos docentes, mas também de condições institucionais que viabilizem sua realização. Barreiras burocráticas e estruturais podem, assim, limitar ou dificultar iniciativas mesmo quando há interesse em desenvolvê-las. Além dessas questões institucionais, os participantes apontam desafios relacionados às condições logísticas e às oportunidades concretas para a implementação do EMI, discutidos adiante.

3.6.4 Desafios logísticos e de oportunidade

Os desafios logísticos e de oportunidade emergem como outro tipo de obstáculos na implementação de ações em EMI, manifestando-se de diversas formas no contexto universitário. Esses desafios revelam como fatores estruturais, contextuais e temporais se entrelaçam para limitar as possibilidades de oferta e desenvolvimento de iniciativas que utilizam o inglês como meio de instrução.

A falta de oportunidade foi relatada por participantes que, apesar do interesse em implementar o EMI, não conseguiram fazê-lo. A3 explica que o motivo para isso se deu pelo fato de não ter participado de nenhum evento que precisasse do inglês. Contudo, conta que conseguiu utilizar o conhecimento adquirido no curso em outras atividades ao dizer:

Por exemplo, teve um artigo que eu escrevi recentemente, uma revisão de literatura, e eu queria levar aquele resultado para uma aula de especialização que eu dei em Maringá. Aí eu utilizei o texto para mostrar para os alunos, e olhei... assim, traduzi junto com elas. Nós lemos as frases juntas.

P7, por sua vez, destaca como a localização institucional impacta essas oportunidades, visto que seu campus é pequeno e mais local, o que reduz a necessidade de ofertar uma disciplina em EMI. Para esse participante, a existência de alunos internacionais em seu campus seria uma oportunidade para colocar seus planos em prática. Essa realidade evidencia as desigualdades sociais no acesso às oportunidades de internacionalização. Como destacam Baumvol e Sarmento (2019), as

limitações de oportunidade também têm a ver com os ambientes em que as instituições estão inseridas, com as oportunidades de implementação de EMI geralmente concentradas em regiões com mais recursos e maior fluxo internacional.

Macaro (2018) documenta que mesmo dentro de instituições que adotaram políticas de EMI, as oportunidades de implementação são frequentemente limitadas a disciplinas específicas, criando uma internacionalização desigual dentro das universidades. Essa concentração disciplinar limita o potencial transformador mais amplo de EMI em diversos campos acadêmicos. A literatura aponta que disciplinas das ciências exatas, da saúde e das ciências biológicas tendem a ter maior contato com publicações em inglês e maior inserção em redes internacionais de pesquisa, o que favorece a adoção do EMI. Já áreas como as humanidades, as ciências sociais aplicadas e a educação costumam apresentar menor adesão, em parte porque sua produção científica circula de forma mais expressiva em língua portuguesa e em razão de tradições discursivas que valorizam o idioma local como elemento constituinte do próprio campo de conhecimento (Gimenez *et al.*, 2021).

P8, da área de pedagogia, exemplifica essa percepção ao considerar que não há necessidade para a oferta de uma disciplina em EMI, visto que, em sua opinião, *“a [...] área da pedagogia, da educação, ela exige menos essa língua inglesa, [...] tanto em leituras quanto na própria prática docente”*. Essa percepção não é totalmente equivocada, uma vez que a produção acadêmica em educação no Brasil circula amplamente em português (Gimenez *et al.*, 2021; Jordão *et al.*, 2020). Contudo, ela revela uma compreensão mais limitada do EMI, restrita ao acesso à bibliografia em inglês, sem considerar seu papel na inserção de estudantes e docentes em eventos, redes e colaborações internacionais, onde o inglês atua como língua franca, independentemente da área de atuação. Gimenez *et al.* (2021) identificam essa assimetria disciplinar como um dos padrões mais recorrentes no contexto brasileiro, mostrando que a adoção do EMI também é influenciada por crenças sobre quais campos do conhecimento são, ou deveriam ser, “internacionais” (marcas nossas).

O contexto pós-pandemia trouxe desafios adicionais. P10 relata que

Após a pandemia, voltar a ter mais contato com o pessoal estrangeiro, receber alunos estrangeiros, eu estudar mais... [...] Então, uma parte depende de mim

*e outra parte depende do contexto. De ter alunos, **ter alunos melhores**, e eu me preparar melhor também.*

A pandemia exigiu a transformação das estratégias de internacionalização dentro das universidades e, com isso, as ações em EMI precisaram se adaptar às novas realidades de mobilidade internacional reduzida e maior dependência da tecnologia (De Wit; Altbach, 2021), resultando em maior dificuldade para manter tais iniciativas. A ênfase de P10 no desempenho do aluno (*“ter alunos melhores”*) dialoga com os resultados evidenciados por Macaro *et al.* (2018), que explicam que o desempenho dos alunos teve um impacto significativo na disposição do corpo docente de investir na implementação do EMI. Podemos entender que o entusiasmo dos professores pode estar relacionado com o engajamento do aluno e seus níveis de preparação, o que cria uma dependência cíclica entre a criação e a utilização de oportunidades.

O vínculo institucional também se configura como uma barreira relevante. A3 ressalta que só tem ligação com a academia como discente de mestrado e, como tal, não tem a possibilidade de oferecer uma disciplina na universidade. P6, por outro lado, enquanto docente sem vínculo com a pós-graduação, diz que, em sua opinião, aulas em EMI *“na graduação não... Não é o foco, é mais para a pós mesmo”*. Guimarães e Kremer (2020) explicam que, no Brasil, a pós-graduação ainda é mais contemplada por ações em EMI pelo fato de ter um currículo mais flexível que o da graduação. Contudo, entre 2018 e 2019, os autores (2020) mostram que, apesar de os números de cursos na pós serem mais expressivos que na graduação, nesta havia 235 cursos oferecidos em EMI, o que evidencia que a graduação também pode ser um espaço para a implementação de tais ações.

Além dos motivos destacados, questões práticas de organização temporal também emergiram como obstáculos concretos. P13, que ministra aulas em um curso noturno, preocupa-se com o horário do curso, já que a maioria de seus alunos trabalham o dia todo, só tendo o período da noite para ir à faculdade. Para a oferta de uma disciplina em EMI fora da grade curricular, a mesma teria que ser ofertada no sábado à tarde, o que poderia ser um empecilho.

Por fim, a sobrecarga de trabalho administrativo também se revelou um desafio importante. P4 comenta a falta de tempo para se dedicar a uma nova disciplina.

[...] eu não sou só professora, né? Então, eu tenho um trabalho administrativo, eu tenho gestão, e isso toma muito tempo. [...] Mas é isso. Eu acho que existe uma pressão, né, dentro da universidade mesmo. A quantidade de atividades, né, administrativas que eu tenho, né, elas me tomam o tempo que eu gostaria de usar para isso, entendeu? Para ser professora.

A experiência relatada por P4 representa um desafio institucional fundamental em contextos de EMI, em que, cada vez mais, se espera que o corpo docente cumpra múltiplas funções sem ajustes de carga de trabalho correspondentes (Macaro, 2018). Tarefas administrativas recebem prioridade quando os cálculos de carga horária são feitos, fazendo com que o esforço substancial necessário para preparação de aulas em EMI não seja reconhecido.

Esses desafios logísticos e de oportunidade revelam como a implementação do EMI depende não apenas da capacitação individual dos docentes, mas de condições estruturais, institucionais e contextuais que possibilitem sua efetivação. A superação dessas barreiras requer políticas institucionais que considerem as desigualdades regionais, reconheçam a carga de trabalho envolvida na preparação de disciplinas em EMI e criem oportunidades equitativas em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino.

Aqui, notamos que a implementação do EMI também é condicionada por questões logísticas e pela existência de oportunidades concretas para sua realização. Mesmo quando há interesse e disposição por parte dos docentes, a ausência de condições favoráveis pode limitar ou impedir sua adoção. Quando essas oportunidades existem, entretanto, outros desafios emergem, especialmente aqueles relacionados ao planejamento das aulas e à carga de trabalho docente, abordados na subcategoria seguinte.

3.6.5 Desafios de planejamento e carga de trabalho

Os desafios relacionados ao planejamento e à gestão da carga de trabalho também aparecem como barreiras para a implementação de iniciativas em EMI, afetando tanto docentes quanto discentes. A complexidade desses desafios transcende a simples questão de disponibilidade temporal, envolvendo aspectos pedagógicos, organizacionais e cognitivos.

Para os docentes, a preparação de aulas em EMI representa um investimento substancial de tempo e energia que vai além da mera transposição linguística. P17 explicita essa realidade:

Assim, eu já trabalho bastante. Se eu fosse fazer o EMI... bom, a minha percepção é de que a preparação da aula... Não é na preparação da aula, mas eu tenho que antecipar muito para os alunos também chegarem, né, com... antecipados. [...] A estrutura da... da... do meu curso e da própria UEM, a gente é muito responsivo, assim, a gente responde às demandas. A gente não antecipa as demandas. E o EMI exige muita antecipação, sabe? Assim, eu tenho que sentar com calma, um recesso, fazer um planejamento muito bom, porque, como ele também pressupõe que os alunos sejam mais ativos, né? Eu acho que tem toda uma metodologia. Então, tem que... tem que ter calma, assim. E não tem essa calma.

Essa percepção encontra respaldo no estudo de Macaro *et al.* (2018), o qual demonstra como os docentes costumam ter dificuldades com o aumento do tempo de elaboração necessário para cursos EMI, uma vez que normalmente precisam de diferentes materiais, preparação de apresentações e avaliações, criando pressões adicionais de carga de trabalho. Os autores enfatizam a necessidade de compreender "que tipo de 'acomodação' precisa ser feita para alunos [que tenham aulas a partir do] EMI, em comparação com alunos que usem a primeira língua como meio de instrução" (p. 38), processo que demanda, como enfatizado por P17, tempo e calma. P3 complementa essa perspectiva ao detalhar as múltiplas dimensões que a preparação envolve:

[...] Uma preparação bastante grande. Acho que a escolha dos textos, o planejamento da aula, dos questionamentos, da interlocução com os alunos, do quanto eles vão falar, do quanto eu vou falar, enfim. Então, é algo que eu acho que é um desafio, dá mais trabalho, né? [...] Eu me lembro ali dos cursos que eu participei. Uma das coisas que vocês sempre enfatizaram é que isso demanda também uma preparação, uma explicação, um esclarecimento a respeito de como que a coisa vai funcionar. [...] E claro que tudo isso gera problemas na hora de elaborar o horário, enfim.

Airey (2011) corrobora essas observações ao explicar que professores que ensinam em contextos de EMI precisam de mais tempo de preparação em comparação ao ensino em sua primeira língua, visto que desenvolver materiais e avaliações assim como adaptar abordagens pedagógicas em uma outra língua aumenta a carga de trabalho do corpo docente, muitas vezes sem reconhecimento ou compensação adicional.

A necessidade de planejamento sistemático também aparece na afirmação de P14, o qual relata não ter ministrado nenhuma aula em EMI porque *“acaba tendo limitações para a organização dessas disciplinas, [...] porque você precisa fazer uma programação, tem que organizar cada aula”*. Corroborando essa fala, Guimarães e Kremer (2020, p. 255) explicam que a implementação de práticas em EMI requer um planejamento que

[...] inclui a avaliação das necessidades locais das instituições e das opções disponíveis para implementação do EMI, ou seja, não utilizar soluções diretamente importadas do exterior, sem os ajustes necessários. Portanto, é preciso haver reformas sistemáticas para a preparação/recursos de professores antes e durante a implementação das iniciativas do EMI.²⁷ (tradução nossa)

Assim, entendemos que não é possível definir uma única forma de EMI para todos os interessados, pois os contextos culturais, linguísticos, sociais e econômicos são diferentes em cada lugar. Além das questões de preparação docente, os conflitos de agenda institucional e a gestão do tempo acadêmico também se mostram como barreiras para os participantes discentes. De acordo com Dafouz e Smit (2016), a integração bem-sucedida do ensino em inglês exige um investimento de tempo para preparação pedagógica, desenvolvimento da proficiência linguística e adaptação curricular – recursos frequentemente escassos em ambientes acadêmicos já caracterizados por demandas conflitantes.

Assim, os desafios de planejamento e carga de trabalho para a implementação do EMI não podem ser reduzidos a questões individuais de organização pessoal ou

²⁷ [...] includes the assessment of the local needs of institutions and of the options available for EMI implementation, that is, not using solutions directly imported from abroad, without the necessary adjustment. Therefore, systematic reforms for teacher preparation/resourcing are necessary both before and during the implementation of EMI initiatives (Guimarães; Kremer, 2020, p. 255).

preparo linguístico. Eles refletem necessidades estruturais que exigem reconhecimento institucional, alocação adequada de recursos, flexibilidade organizacional e uma compreensão profunda das demandas cognitivas e pedagógicas específicas que o ensino e a aprendizagem por meio de uma LA impõem a todos os envolvidos no processo educacional.

Dessa forma, os relatos mostram que a implementação do EMI demanda maior investimento em planejamento e preparação das aulas, podendo representar um acréscimo significativo à carga de trabalho docente. Essas exigências mostram que a adoção do EMI envolve não apenas conhecimentos linguísticos e pedagógicos, mas também disponibilidade de tempo e condições adequadas de trabalho. Além desses desafios, os participantes relatam barreiras de natureza emocional que também podem influenciar sua disposição para implementar o EMI, discutidas a seguir.

3.6.6 Barreiras emocionais

Observamos ainda as palavras utilizadas pelos participantes para caracterizar os sentimentos dos alunos (e de si próprios) quando do uso do inglês em sala de aula. Por vezes, vemos o uso de “medo”, “intimidados” ou “assustados”, palavras que demonstram a preocupação relacionada aos aspectos emocionais do EMI, geralmente análogos à falta de confiança (do aluno e do professor) no nível linguístico que possui (Gimenez *et al.*, 2024). Tal impacto emocional causado pela pressão de se ter ou se ministrar aulas em inglês pode causar a falta de oferta de disciplinas em EMI, ou mesmo baixa matrículas dos alunos quando estas estão disponíveis. O estudo conduzido por Al Zumor (2019, p. 86) mostra o impacto que a LI traz aos alunos chineses, corroborando com os adjetivos utilizados pelos participantes:

O impacto do uso da língua inglesa como meio de instrução e avaliação não se limita a afetar a compreensão do conteúdo científico e o desempenho nos testes, mas também ao impacto psicológico que o EMI causa na grande maioria dos alunos, como ansiedade, frustração, tensão, medo e constrangimento e, por fim, resultados educacionais ruins.²⁸ (tradução nossa)

²⁸ The impact of using the English language as the medium of instruction and assessment is not limited to affecting the comprehension of scientific content and performance in the tests but also to the psychological impact EMI incurs on the vast majority of students (See table 5 above), such as anxiety,

P11 também se depara com desafios ao inserir a LI em seu contexto. Corroborando o impacto emocional anteriormente dito, explica que sua disciplina é, em suas palavras, “*temida*” pelos alunos até mesmo em português, sendo parte obrigatória de um programa de mestrado.

Eles fazem porque é obrigatório. [...] Eu quero muito dar uma disciplina em inglês. [...] Quando eu dei a aula, eu dei uma aula sobre como fazer uma apresentação dos seus resultados obtidos... num poster, por exemplo, né? Algumas dicas, como você descreveu um resultado, como comparar um gráfico, uma tabela, né? Foi isso que eu dei, mas eu dei essa aula de forma remota. E, na verdade, não... Não foi muito boa a experiência. Eu queria repetir a aula, mas agora de uma forma presencial.

Em sua fala, é possível perceber as questões discutidas anteriormente sobre o ERE e como a falta de um *feedback* (mesmo que visual) por parte dos alunos pode causar desconforto para o professor e trazer um grau de insucesso à aula. O fato de se utilizar uma LA em sala de aula pode, de fato, ser visto como um desafio, principalmente devido ao receio (por parte do aluno e do professor) de não conseguir uma comunicação efetiva. P15 descreve sua experiência como um desafio e uma ousadia, uma vez que a implementação de uma disciplina em inglês exigiu muito de si, já que não era sua língua materna. Contudo, relata que “*foi uma boa experiência, foi interessante*”, porque o conteúdo ministrado era “*um assunto novo e que suscitou muitas e boas discussões*”.

Justamente por isso, como previamente visto, o uso da L1 em aulas em EMI pode ser visto como uma estratégia útil para ensinar um conteúdo em outra língua. Schiavi (2019 *apud* Gimenez *et al.*, 2019, p. 47) explica que “nossos alunos e docentes normalmente têm medo de usar o inglês, mas permitir o uso do português junto com ele ajuda a quebrar o tabu da língua estrangeira”²⁹ (tradução nossa).

Em síntese, vemos que as barreiras e os desafios para a implementação do EMI envolvem questões de proficiência e identidade docente, proficiência e engajamento

frustration, tension, fear and embarrassment and, ultimately, poor educational outcomes (Al Zumor, 2019, p. 86).

²⁹ Our students and lecturers normally fear using English, but allowing the use of Portuguese together with it helps to break the foreign language taboo (Schiavi, 2019 *apud* Gimenez *et al.*, 2019, p. 47).

discente, condições burocráticas e estruturais, aspectos logísticos e de oportunidade, demandas de planejamento e carga de trabalho, além de fatores emocionais. Esses achados demonstram que a implementação do EMI não depende exclusivamente da disposição ou da competência individual dos docentes, mas é condicionada por um conjunto de fatores pessoais, pedagógicos e institucionais. Para além desses desafios, os participantes também apresentaram diferentes percepções sobre a implementação do EMI e seu papel no contexto universitário, discutidas na seção seguinte.

3.7 PERCEPÇÕES DIVERSAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO EMI

O ensino por meio do inglês na internacionalização acadêmica apresenta perspectivas diversas. A pesquisa revelou que há aqueles que: i) têm uma visão positiva (19 participantes), vendo o EMI como um catalisador crucial para a colaboração e mobilidade acadêmica global; ii) possuem uma visão crítica do EMI (um participante), levantando preocupações importantes sobre o imperialismo linguístico e a equidade educacional; iii) não têm uma opinião formada (um participante), pois ainda não tiveram nenhuma experiência com o assunto; e iv) veem o inglês como uma língua incontestável (dois participantes), considerando-o essencial para a comunicação científica e o discurso acadêmico global. Cabe ressaltar que mais de um participante manifestou opiniões que se enquadram simultaneamente em duas dessas categorias, o que explica por que a soma das ocorrências ultrapassa o número total de participantes da pesquisa.

P19 adota uma postura crítica ao classificar a implementação do EMI como uma medida meramente paliativa diante de lacunas estruturais. Para este docente, o uso da LI no ensino superior é indissociável de uma reforma profunda na base; sem que se priorize a qualidade do ensino de inglês e de outras LAs nos níveis iniciais de escolaridade, qualquer esforço na universidade corre o risco de ser inócuo.

Eu vejo que a luta pelo EMI deveria ser absolutamente articulada a uma luta pela melhoria do ensino de língua inglesa e línguas adicionais outras na educação básica. Eu acho que não tem como... E aí mesmo no ensino superior [...] se você pensar no número de vagas, ainda faltaria vaga para todo mundo. Então, na realidade, nós temos que consertar uma falha lá atrás. Nós temos que consertar aquela falha primeiro. Então, na educação básica. Eu acho que

com o EMI nós vamos continuar enxugando gelo... enxugando gelo... se a gente não fizer esse investimento na educação básica. (P19)

Sob essa ótica, a reestruturação da educação básica seria o alicerce necessário para que o estudante ingresse no ensino superior com a proficiência exigida. Somente a partir dessa base sólida é que a universidade deixaria de atuar na correção de deficiências prévias para focar no verdadeiro propósito do EMI: o desenvolvimento pleno da alfabetização acadêmica e científica em uma LA.

A falta de opinião formada sobre o EMI no cenário de internacionalização acadêmica figurou com apenas um participante, que ainda não conseguiu aplicar os conhecimentos adquiridos no curso em sua sala de aula. Com isso, sua visão se limita à sua própria perspectiva de língua, mas não do EMI de forma empírica, ao dizer que é *“um desafio a mais, claro, pela língua, mas que também seja um interesse a mais pela língua. [...] É um ponto positivo e negativo”*.

Por fim, a visão de inglês como língua incontestável se mostra como uma postura pragmática que reconhece que, embora o domínio do inglês possa ter seus problemas, ele atualmente fornece uma plataforma comum para o intercâmbio acadêmico internacional. É o *unstoppable train*³⁰ de Macaro (2015, p. 7), o qual “é melhor fazermos tudo o que estiver ao nosso alcance para mantê-lo nos trilhos e permitir que seus passageiros cheguem ao seu destino em segurança do que tentar bloquear seu progresso”³¹ (tradução nossa). Ou seja, deve haver uma luta das instituições acadêmicas para equilibrar o engajamento global com a preservação linguística e cultural; contudo, deve haver, também, o esforço para criar ambientes de aprendizagem que se encaixem em um cenário de ensino superior cada vez mais internacionalizado, o que, atualmente, acaba exigindo o inglês.

No entanto, essa aceitação justifica um exame crítico sob a ótica das perspectivas decoloniais acerca da LI. Jordão *et al.* (2020) questionam a noção do inglês como um meio neutro ou inevitável, argumentando que a implementação do EMI em contextos brasileiros corre o risco de reproduzir estruturas de poder coloniais, a menos que seja acompanhada por uma consciência crítica de uma potencial injustiça

³⁰ “Trem imparável”, em tradução livre.

³¹ Better therefore that we do everything we can to keep it on the rails and allow its passengers to reach their destination safely than try to block its progress. (Macaro, 2015, p. 7)

epistemológica. De acordo com os autores, tratar o inglês como uma mera ferramenta prática ignora como as escolhas linguísticas moldam o conhecimento, quem pode produzi-lo e como ele circula. Em vez de encarar o “*unstoppable train*” de Macaro (2015) como uma infraestrutura inevitável que requer manutenção, Jordão *et al.* (2020, p. 38) incitam que existe “a possibilidade de que esse trem em disparada esteja desgovernado, prestes a sair dos trilhos e causar danos irreparáveis”.

Para os autores, deve haver um EMI crítico que reconheça a atual posição hegemônica do inglês, ao mesmo tempo em que cria espaços para que as línguas, os saberes e as formas de construção de significado locais não sejam subordinados, mas sim, postos em tensão produtiva com as práticas de LI. Essa perspectiva sugere que o esforço para “manter o trem nos trilhos” deve incluir o questionamento contínuo dos próprios trilhos, examinando se as atuais implementações de EMI reforçam ou desafiam as desigualdades existentes na produção de conhecimento, se expandem ou restringem as vozes consideradas legítimas no discurso acadêmico, e se fomentam ecologias multilíngues genuínas ou apenas a assimilação linguística disfarçada de internacionalização.

Esse questionamento, por sua vez, remete às bases ideológicas que sustentam o próprio lugar do inglês no mundo contemporâneo. O uso do inglês está intimamente ligado a perspectivas ideológicas complexas que podem moldar políticas linguísticas, práticas educacionais e atitudes individuais. Essas ideologias refletem dinâmicas de poder, contextos históricos e visões de linguagem em evolução em um mundo globalizado.

P14 articula uma visão que desafia a ideologia do “inglês perfeito”:

Uma ferramenta bem importante. É... Desmistificou um pouco a ideia da língua... é... do inglês perfeito, né? Mas deu a oportunidade de a gente pensar no inglês como língua franca, abrindo as possibilidades pra gente fazer de uma maneira mais flexibilizada. Rompeu, assim, né, com essa compreensão da obrigatoriedade de uma fluência ou de uma proficiência, como se imaginava, né, para oferecer. Então, rompeu essa barreira.

Essa perspectiva confronta o que Lippi-Green (2012, p. 67) denomina “ideologia da língua padrão”: “um viés em direção a uma língua falada abstrata, idealizada e homogênea”. Milroy (2001) complementa esse conceito ao sugerir que é principalmente

por meio dessa ideologia que falantes não nativos são persuadidos a crer que suas formas de fala são versões anormais de uma variedade legitimada.

Com isso, percepções como a de P14 tornam-se comumente presentes com a dicotomia “*inglês como língua essencial à ciência*”/“*é preciso um inglês perfeito*” aparecendo. A esse respeito, P13 reforça a importância de desmistificar a hegemonia do inglês:

[E]u penso ser de... Assim, de extrema importância, né? Porque, é... vai... ampliar, né, o horizonte do aprendiz, possibilitar um contato [...] mais real ali, né, da língua. E eu acho que, sobretudo, desmistificar um pouco a questão do... do inglês como uma língua hegemônica ou como língua pura, né? Não é uma língua pura. Então eu acho que seria isso.

Jenkins (2007) documenta como a ideologia do falante nativo permeia o ensino quando a LI é utilizada, reforçando a insegurança linguística entre usuários de inglês não nativos, posicionando o falante nativo como objetivo final, apesar das críticas generalizadas a esse modelo. P15, por sua vez, articula uma posição pragmática que reconhece a dominância do inglês sem render-se à ideia de dominação linguística:

[N]ão quer dizer que você tenha cedido à percepção de que a... de onde vem a dominação. Entretanto, é a percepção de que se você quer fazer o conhecimento circular, você precisa ampliar seus horizontes de línguas também. Então, a língua inglesa é uma língua de circulação internacional muito importante. [...] é a língua dos congressos, é a língua dos eventos... Enfim, nesse momento, se tornou uma língua de comunicação internacional. E é curioso que, mesmo quando eu estava na França, né, [...] há vinte e dois anos [...] e]u me lembro no INRP de ter discussões... os franceses são muito ciosos do seu idioma, entretanto eles mesmos diziam, né: “ou nós vamos fazer uma circulação por intermédio da língua inglesa, ou nós deixaremos de nos comunicar bem”, né, no sentido das academias e tal. Então, eu via isso dentro do INRP. Grandes discussões a esse respeito. Então, não estou fazendo nada de... nenhuma capitulação, ao contrário, né?

Esse posicionamento reflete uma visão da LI como algo apropriado e transformado por usuários locais, exercendo agência na adaptação da língua às necessidades e identidades locais, sem necessariamente aceitar sua imposição por forças dominantes.

P19 oferece uma perspectiva crítica particularmente relevante ao articular a implementação de EMI com questões estruturais da educação brasileira:

Eu vejo que a luta pelo EMI deveria ser absolutamente articulada a uma luta pela melhoria do ensino de língua inglesa e línguas adicionais outras na educação básica. Eu acho que não tem como... E aí mesmo no ensino superior, por exemplo, Ana: tirando o nosso curso de letras inglês, em que nós estamos presentes nos quatro anos, em quantos cursos nós estamos? [...] Ou seja, os alunos da graduação [...], o quanto eles têm de oportunidade de fazer cursos? Nós temos. Por quê? Porque temos o Paraná Fala Idiomas, com o inglês e o francês, e temos o laboratório de línguas. Os cursos no laboratório de línguas são cobrados; os do Paraná Fala Idiomas, não. Mas, mesmo assim, é uma... se você pensar no número de vagas, ainda faltaria vaga para todo mundo. Então, na realidade, nós temos que consertar uma falha lá atrás. Nós temos que consertar aquela falha primeiro, na educação básica. Eu acho que com o EMI, nós vamos continuar enxugando gelo... enxugando gelo... se a gente não fizer esse investimento na educação básica. Ou seja, os alunos terem efetivamente um processo de ensino, avaliação, aprendizagem, na educação básica, e que eles entrem no ensino superior podendo continuar e ter um espaço de letramentos acadêmicos, ou acadêmicos científicos, no ensino superior com essa língua que ele já domina. O que já é uma realidade, por exemplo, em muitos países europeus, né?

Essa crítica dialoga diretamente com o conceito de “imperialismo linguístico”, de Phillipson (1992), que explica que os próprios sistemas educacionais se tornam vetores de dominância linguística, em que “o domínio do inglês é afirmado e mantido pelo estabelecimento e contínua reconstituição de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (Phillipson, 1992, p. 47)³² (tradução nossa). O autor (2009) expandiu posteriormente essa análise ao examinar como a promoção do inglês frequentemente se alinha a forças impulsionadas pelo mercado, e não a necessidades educacionais, tornando o ensino da LI potencialmente cúmplice de estruturas globais de desigualdade.

A perspectiva de P19 evidencia que a implementação de EMI sem reformas estruturais na educação básica pode perpetuar e até ampliar desigualdades, beneficiando estudantes de classes socioeconômicas privilegiadas com acesso a educação linguística de qualidade, enquanto exclui aqueles que não tiveram oportunidades adequadas de aprendizagem de uma LA.

Com isso, este capítulo analítico examinou sistematicamente as representações, motivações e experiências dos 23 participantes da pesquisa, organizadas em duas partes complementares. A Parte 1 reuniu as percepções relacionadas ao curso de

³² The dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages (Phillipson, 1992, p. 47).

formação em EMI, abrangendo as categorias 1 (Interesse e Motivações Iniciais para o Curso de EMI), 2 (Desafios e Dificuldades Enfrentadas no Curso de Formação em EMI), 3 (Impactos do Curso de Formação em EMI e sua Avaliação) e 4 (Sugestões de Aprimoramento do Programa de EMI). A Parte 2, por sua vez, voltou-se às percepções relacionadas à implementação do EMI em sala de aula, contemplando as categorias 5 (Motivações, Práticas e Avaliação do EMI em Ação), 6 (Barreiras e Desafios para a Implementação do EMI) e 7 (Percepções Diversas sobre a Implementação do EMI). Juntas, essas sete categorias respondem, de forma articulada, aos três objetivos específicos que orientaram a investigação.

O Objetivo A investigou o papel dos cursos de EMI no contexto em tela para a oferta ou não de aulas em LI nas práticas pedagógicas dos entrevistados, e é respondido pelas categorias 1, 2, 3 e 4, que compõem integralmente a Parte 1.

A categoria 1 (Interesse e Motivações Iniciais para o Curso de EMI) demonstrou que o envolvimento inicial dos participantes com o curso foi multifacetado, distribuindo-se em quatro eixos: compreender o EMI e a internacionalização como fenômenos acadêmicos, buscar formação continuada para ampliar o repertório pedagógico, conectar a formação com áreas de pesquisa docente e, de maneira significativa para 11 participantes, encontrar no curso uma oportunidade para praticar a LI. Essa pluralidade de motivações revela que, embora não seja um curso de idiomas, a dimensão linguística permanece central nas expectativas dos participantes desde o ingresso.

A categoria 2 (Desafios e Dificuldades no Curso) evidenciou que as barreiras enfrentadas durante a formação operam em duas dimensões. Os desafios de cunho linguístico envolvem insegurança, ansiedade de desempenho, dificuldades de compreensão auditiva e limitações de vocabulário, e revelaram-se frequentemente mais determinantes do que as limitações objetivas de proficiência, condicionando a participação e, posteriormente, as decisões sobre implementação. Por sua vez, os desafios logísticos (conflitos de agenda, sobrecarga de trabalho e especificidades do formato remoto) reduziram oportunidades de interação oral, dimensão especialmente relevante em um curso centrado no uso da LI.

A categoria 3 (Impactos do Curso e sua Avaliação) mostrou que o curso promoveu transformações que vão além da aquisição de habilidades técnicas. O impacto mais significativo foi a resignificação de crenças linguísticas: participantes passaram da ideologia do “inglês perfeito” para uma abordagem comunicativa ancorada na perspectiva do ILF, descrevendo essa mudança, em muitos casos, como “libertadora”. O curso também funcionou como catalisador para o planejamento de ações concretas e melhorou práticas pedagógicas gerais, inclusive em aulas ministradas em português. Ainda assim, embora o curso tenha produzido impactos significativos nas crenças e identidades profissionais, tais efeitos não se mostraram suficientes, por si só, para assegurar a implementação sustentável do EMI.

A categoria 4 (Sugestões de Aprimoramento) complementa esse quadro ao registrar as propostas dos participantes para o fortalecimento do programa. No geral, as sugestões envolvem maior aprofundamento pedagógico e aplicação prática, integração de componentes linguísticos, formatos híbridos, acompanhamento contínuo e criação de comunidades de prática entre egressos. As propostas de continuidade e recertificação refletem a compreensão de que a competência em EMI requer desenvolvimento sistemático e permanente, e não uma formação pontual.

Respondendo ao Objetivo A, a análise revela que o papel dos cursos de formação foi transformador, mas condicionado. Embora tenha promovido mudanças significativas em crenças e identidades profissionais, a transição do desenvolvimento individual para a prática pedagógica efetiva exige mudanças sistêmicas que articulem múltiplos níveis: individual (formação docente de qualidade), institucional (políticas claras e suporte contínuo) e estrutural (reconhecimento das desigualdades linguísticas historicamente constituídas no sistema educacional brasileiro).

O Objetivo B analisou as motivações dos participantes na tomada de decisão acerca de ministrar ou não aulas em LI em seus contextos específicos de atuação, e é respondido pelas categorias 1, 4 e 5, articulando dados da Parte 1 e da Parte 2.

A subcategoria 1.3 (Internacionalização), integrante da categoria 1 (Parte 1), demonstrou que nove participantes inicialmente associavam o EMI à internacionalização de forma quase automática, especialmente no que diz respeito à visibilidade institucional e à expectativa de receber estudantes estrangeiros. Essa

associação funcionou como motivador inicial para a busca pelo curso, mas revelou-se mais complexa à medida que os participantes avançaram na formação e passaram a questionar a equiparação simplista entre uso do inglês e internacionalização genuína.

A categoria 4 (Sugestões de Aprimoramento do Programa de EMI – Parte 1), ao registrar as propostas dos participantes para o fortalecimento do programa, evidenciou indiretamente como as motivações para implementar o EMI se transformaram ao longo da formação. Sugestões como a oferta de atividades extensionistas vinculadas ao curso, a criação de núcleos permanentes de ex-alunos e a problematização da relação entre EMI e ensino de inglês na educação básica revelam participantes que, ao refletirem sobre o programa, já projetam usos futuros do EMI articulados a contextos específicos de atuação. O reconhecimento de que a internacionalização pode ocorrer dentro do próprio país ilustra como a formação contribuiu para ressignificar essas motivações, deslocando-as de uma lógica de mobilidade física para uma lógica de inserção local e contextualizada.

A categoria 5 (Motivações, Práticas e Avaliação do EMI em Ação – Parte 2) ampliou essa análise ao examinar as motivações dos participantes que efetivamente implementaram o EMI. Três eixos motivacionais predominantes emergiram dos dados: o EMI como acesso à ciência e ao mercado de trabalho; o EMI como estratégia de leC e engajamento virtual; e o EMI como catalisador de mobilidade *inbound* e *outbound*. Essa análise também revelou que as motivações são profundamente influenciadas pelo contexto disciplinar, com áreas cujas bibliografias circulam predominantemente em LI apresentando maior propensão à adoção do EMI, enquanto áreas com produção acadêmica consolidada em português demonstram maior resistência.

Respondendo ao Objetivo B, a análise demonstrou que as motivações para ministrar ou não aulas em LI emergem de negociações complexas entre aspirações pedagógicas, crenças linguísticas, pressões institucionais e avaliações contextuais. A decisão não é puramente linguística nem simplesmente motivacional, mas envolve dimensões identitárias, disciplinares, éticas e pragmáticas que se reconfiguram ao longo da trajetória formativa e profissional dos participantes.

O Objetivo C compreendeu a visão dos participantes sobre o EMI no cenário de internacionalização do ensino superior, e é respondido pelas categorias 5, 6 e 7, que compõem o núcleo analítico da Parte 2.

A categoria 5, além das motivações já discutidas, examinou as práticas pedagógicas efetivamente adotadas pelos sete participantes que implementaram o EMI. Esses docentes adotaram estratégias de inserção gradual da LI, recorrendo frequentemente à translanguagem como recurso pedagógico legítimo, e não como falha linguística. Aulas em que inglês, português e espanhol coexistiam de acordo com as necessidades comunicativas dos participantes exemplificam como o EMI, na prática, assume formas muito mais fluidas e multilíngues do que os modelos teóricos monolíngues frequentemente sugerem.

A categoria 6 (Barreiras e Desafios para a Implementação do EMI) revelou que as dificuldades enfrentadas pelos participantes que não implementaram o EMI (ou que o fizeram de forma parcial) organizam-se em seis dimensões interconectadas: desafios de proficiência e identidade docente; desafios de proficiência e engajamento discente; barreiras burocráticas e estruturais; desafios logísticos e de oportunidade; desafios de planejamento e carga de trabalho; e barreiras emocionais. A análise mostra que a implementação depende quase exclusivamente de iniciativas individuais, sem apoio institucional sistemático, sendo esse um padrão que perpetua um desenvolvimento fragmentado e vulnerável do EMI no contexto investigado.

A categoria 7 (Percepções Diversas sobre a Implementação do EMI) revelou um espectro de posicionamentos que vai da aceitação pragmática da hegemonia do inglês à crítica articulada de suas implicações coloniais. A maioria dos participantes (19) apresentou visão positiva do EMI, reconhecendo seu papel no engajamento acadêmico global; dois consideram o inglês a língua da ciência; um adota postura crítica, argumentando que o EMI, sem reformas estruturais na educação básica, tende a gerar resultados limitados; e um ainda não possui opinião formada por falta de experiência empírica. Essa diversidade de posicionamentos reflete as tensões ideológicas entre o inglês como ferramenta de acesso e como mecanismo de exclusão; entre internacionalização como democratização e como reprodução de hierarquias coloniais;

entre o pragmatismo de quem reconhece as condições do mundo globalizado e a consciência crítica de quem recusa a naturalização dessas condições.

Respondendo ao Objetivo C, a análise demonstrou que as visões dos participantes sobre o EMI no cenário de internacionalização são diversas, dinâmicas e em constante evolução. Embora muitos inicialmente vejam o EMI como estratégia de internacionalização, a reflexão promovida pelo curso favorece uma postura mais crítica. Os participantes passam a questionar a associação entre internacionalização e anglicização, defendendo alternativas plurilíngues e reconhecendo que o EMI pode aprofundar desigualdades.

Ao articular os três objetivos específicos às sete categorias analíticas, esta análise demonstra que o EMI na UEM constitui um fenômeno caracterizado por tensões entre aspirações e realidades, agência individual e restrições estruturais, instrumentalidade linguística e crítica ideológica, e retórica da internacionalização e prática inclusiva. Notamos que os cursos de formação desempenham papel importante, mas a transição do desenvolvimento profissional individual para a prática pedagógica efetiva exige mudanças sistêmicas que transcendem a capacitação docente e demandam políticas institucionais abrangentes, apoio contínuo e o reconhecimento do EMI não como uma resposta técnica às demandas de internacionalização, isto é, uma medida voltada essencialmente à adoção do inglês, mas como fenômeno complexo que requer abordagens críticas, multilíngues e contextualmente situadas.

Tais resultados contribuem para compreender o ensino em inglês como um espaço contestado onde pressões globais, contextos locais, agências individuais e restrições estruturais se inter cruzam, criando tanto possibilidades de engajamento internacional quanto riscos de reprodução de desigualdades educacionais e hierarquias de conhecimento colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou as representações sobre o EMI construídas por docentes e pós-graduandos da Universidade Estadual de Maringá, egressos dos cursos de formação oferecidos pelo Programa Paraná Fala Idiomas entre 2019 e 2021. O estudo buscou compreender como essas representações influenciam as decisões dos participantes de ministrar (ou não) aulas em LI, suas visões sobre o EMI no cenário de internacionalização do ensino superior brasileiro e o papel dos cursos de formação em suas práticas pedagógicas.

A investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso, com dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com 23 participantes. A análise indutivo-dedutiva dos dados identificou cinco categorias principais: i) Interesse e Motivações Iniciais para o Curso de EMI; ii) Motivações, Práticas e Avaliação do EMI em Ação; iii) Barreiras e Desafios para a Implementação do EMI; iv) Visão Crítica e Avaliação da Formação em EMI; e v) Sugestões de Aprimoramento do Programa de EMI.

Os dados gerados permitiram responder, de forma articulada, às três perguntas de pesquisa que orientaram este estudo: qual o papel dos cursos de formação em EMI na oferta de aulas em LI em suas práticas pedagógicas; quais as motivações dos participantes para ministrar ou não aulas em LI em seus contextos específicos de atuação; e como os participantes compreendem o EMI no cenário de internacionalização do ensino superior. As respostas a essas perguntas convergem para a tese que esta pesquisa defende: as representações sobre o EMI construídas por docentes e pós-graduandos da UEM são multidimensionais e refletem tensões entre aspirações de internacionalização e realidades de desigualdade linguística. Embora os cursos de formação em EMI promovam mudanças significativas em crenças linguísticas e práticas pedagógicas individuais, sua implementação é mediada por barreiras de diferentes naturezas que vão além da formação individual, demandando políticas institucionais que reconheçam o EMI não como uma resposta operacional simplificada para a internacionalização, mas como fenômeno complexo que requer abordagens críticas, multilíngues e contextualmente situadas.

Essas representações não constituem visões fixas ou homogêneas, mas posicionamentos dinâmicos que refletem negociações complexas entre crenças individuais, pressões institucionais, contextos disciplinares e trajetórias formativas específicas.

Esses resultados também podem ser compreendidos à luz da articulação entre o ILF, a translanguagem e a perspectiva dos AcLits. Enquanto o ILF contribui para deslocar a centralidade do falante nativo e legitimar práticas orientadas pela inteligibilidade e pela comunicação, os relatos dos participantes acerca do uso de práticas translíngues evidenciam que a mobilização de diferentes recursos linguísticos pode constituir uma estratégia pedagógica legítima para a construção do conhecimento em contextos multilíngues. Sob a perspectiva dos AcLits, tais práticas extrapolam a dimensão linguística e revelam que ensinar e aprender em EMI implica participar de comunidades disciplinares cujas formas de produzir conhecimento, argumentar e atribuir legitimidade aos discursos são social e historicamente construídas. Assim, os desafios relatados pelos participantes não dizem respeito apenas ao domínio da LI, mas também às formas de acesso, participação e reconhecimento nas práticas acadêmicas mediadas pelo inglês.

Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa reforçam que a formação para o EMI não deve restringir-se ao desenvolvimento da proficiência em LI, mas contemplar também o desenvolvimento de letramentos acadêmicos que possibilitem aos docentes compreender criticamente as práticas discursivas, as relações de poder e as formas de produção do conhecimento que permeiam o ensino superior internacionalizado.

Essa compreensão ajuda a explicar, inclusive, as diferentes motivações que levaram os participantes a buscar formação em EMI. Quanto às motivações dos participantes para buscar formação em EMI, a pesquisa revela que todos os entrevistados consideram o curso essencial para o desenvolvimento da prática docente, embora por razões diversas. O interesse concentra-se em quatro áreas principais: i) conhecimento sobre a temática "EMI" e sobre "internacionalização"; ii) formação continuada para ampliação do repertório pedagógico; e, em menor escala, iii) conexão com áreas de pesquisa docente. De maneira significativa, 11 participantes também veem o curso como uma oportunidade para praticar a LI, evidenciando que,

apesar do EMI não ser um curso de idiomas *per se*, a dimensão linguística permanece central nas motivações dos participantes.

A análise das práticas pedagógicas mostrou que apenas sete dos 23 participantes efetivamente implementaram o EMI em suas disciplinas após a formação, enquanto 12 optaram por não fazê-lo e quatro permaneceram em fase de planejamento. Aqueles que implementaram fizeram uso de estratégias de inserção gradual da LI, começando com linguagem especializada, progredindo para frases e parágrafos, e, eventualmente, incorporando artigos completos ou sessões de aula em LI. Essa abordagem estruturada reflete tanto a consciência das limitações linguísticas dos participantes quanto a sensibilidade aos diversos níveis de proficiência dos alunos. As justificativas para a implementação agruparam-se em três eixos: facilitar o acesso dos estudantes a mercados científicos e profissionais globais; promover a internacionalização em casa e o engajamento virtual sem necessidade de mobilidade física; e ampliar as oportunidades de mobilidade e a visibilidade institucional.

Quanto à avaliação dos cursos de formação em EMI, a pesquisa demonstrou impactos que vão além da mera aquisição de habilidades técnicas, abrangendo a reestruturação de crenças, o desenvolvimento pedagógico e a reformulação da identidade profissional. O impacto mais significativo relaciona-se à resignificação de crenças sobre proficiência linguística: participantes relataram que o curso os ajudou a desafiar ideologias do falante nativo, até então operando como barreiras intransponíveis, e a migrar da ideologia do “inglês perfeito” para uma abordagem comunicativa ancorada na perspectiva do inglês como língua franca (ILF). Além disso, o curso promoveu reflexões que conduziram os participantes a questionar a equiparação simplista entre internacionalização e “*Englishisation*”, a defender alternativas multilíngues valorativas do espanhol no contexto latino-americano e a identificar como a hegemonia da LI pode reproduzir hierarquias coloniais de conhecimento.

Ainda assim, a pesquisa mostrou que, embora os cursos de formação promovessem mudanças significativas quanto às crenças linguísticas e práticas pedagógicas individuais, eles não conseguiram, por si só, superar as barreiras estruturais, burocráticas e institucionais que medeiam a implementação do EMI. O fato

de apenas sete dos 23 participantes terem implementado o EMI após a formação evidencia que a transição do desenvolvimento profissional individual para a prática pedagógica efetiva requer mudanças sistêmicas que articulem múltiplos níveis: individual (formação docente de qualidade), institucional (políticas claras e suporte contínuo) e estrutural (reconhecimento das desigualdades linguísticas historicamente constituídas no sistema educacional brasileiro).

A implementação do EMI, contudo, apresenta barreiras multifacetadas que transcendem a formação individual. Os desafios de proficiência e identidade docente emergem como obstáculos significativos, com participantes expressando inseguranças profundas acerca de sua competência linguística, mesmo quando possuem níveis intermediários ou avançados de LI. Essas inseguranças manifestam-se em crenças sobre a necessidade de um “inglês perfeito”, ansiedade de desempenho, medo de julgamento e preocupações com a capacidade de expressar conhecimentos complexos em uma LA. Essas barreiras emocionais mostram-se frequentemente mais determinantes para a não-implementação do que as limitações linguísticas objetivas.

Igualmente significativas são as barreiras estruturais e institucionais. A pesquisa identificou que a implementação do EMI na UEM depende quase exclusivamente de iniciativas individuais dos docentes, sem apoio institucional sistemático. Os participantes relataram procedimentos burocráticos complexos e fragmentados, envolvendo aprovação de múltiplos departamentos, ausência de políticas linguísticas claras, falta de reconhecimento da carga adicional de trabalho exigida pela preparação de aulas em LI e inexistência de estruturas de acompanhamento contínuo. Essas barreiras transformaram a oferta de disciplinas em EMI em um processo exaustivo que, frequentemente, desestimula docentes que, inicialmente, estavam motivados.

Os desafios relacionados aos discentes também apresentaram-se como uma preocupação significativa. Os participantes expressaram apreensão com os níveis heterogêneos de proficiência dos alunos, o potencial desinteresse estudantil por disciplinas em LI e, criticamente, as implicações éticas de criar ambientes educacionais excludentes em um contexto no qual o acesso ao ensino de qualidade da LI permanece socioeconomicamente estratificado. Essa consciência crítica sobre o potencial do EMI para reproduzir desigualdades, em vez de democratizar oportunidades, revelou-se

particularmente desenvolvida entre participantes que haviam refletido mais profundamente sobre as dimensões políticas da internacionalização.

No âmbito teórico, esta pesquisa ampliou a compreensão do EMI em contextos do Sul Global, particularmente em universidades públicas estaduais brasileiras, esfera ainda sub-representada na literatura internacional que predominantemente focaliza contextos europeus e asiáticos, ou, no Brasil, instituições federais e privadas. Ao situar-se na Universidade Estadual de Maringá (UEM), esta pesquisa lança luz sobre um contexto institucional específico: uma universidade pública estadual *multicampi*, inserida na realidade do interior do Paraná, cujas condições de internacionalização (como recursos, políticas linguísticas institucionais, perfil docente e discente) diferem substancialmente das instituições brasileiras e internacionais historicamente estudadas. Essa especificidade importa, visto que universidades estaduais como a UEM enfrentam desafios próprios na implementação do EMI. Ao mesmo tempo, esse contexto revela também potencialidades pouco exploradas, como a possibilidade de desenvolver modelos de EMI mais situados e sensíveis às realidades regionais, em vez de simplesmente replicar frameworks pensados para contextos centrais.

A articulação entre as perspectivas do ILF, da internacionalização crítica e dos letramentos acadêmicos propõe, assim, uma abordagem analítica integrada que reconhece as especificidades contextuais de uma universidade estadual do interior brasileiro sem perder de vista as dinâmicas globais mais amplas que atravessam o fenômeno do EMI.

Os resultados desta investigação sugerem que essas três perspectivas não atuam de forma independente. O ILF oferece uma compreensão mais inclusiva do uso do inglês na universidade; a translinguagem evidencia que o repertório linguístico dos participantes constitui um recurso pedagógico, e não um obstáculo; e os Letramentos Acadêmicos permitem compreender que as dificuldades vivenciadas pelos docentes decorrem também das convenções disciplinares, das relações de poder e das expectativas institucionais que regulam a produção e a circulação do conhecimento. Em conjunto, essas perspectivas reforçam a necessidade de compreender o EMI menos como uma mudança de língua de instrução e mais como uma transformação das práticas acadêmicas e pedagógicas.

No âmbito metodológico, a abordagem qualitativa de estudo de caso demonstrou sua produtividade para investigar fenômenos educacionais que entrelaçam dimensões subjetivas, institucionais e contextuais; a decisão de preservar as marcas da oralidade nas transcrições contribui, ademais, para práticas mais éticas e respeitadas na pesquisa qualitativa.

No âmbito empírico, por sua vez, a pesquisa ofereceu um mapeamento detalhado das representações, motivações, práticas, barreiras e avaliações relacionadas ao EMI no contexto específico da UEM, fornecendo subsídios concretos para o aprimoramento das iniciativas institucionais. As sugestões dos participantes para o fortalecimento dos cursos de formação incluíram maior aprofundamento pedagógico, ênfase em práticas translíngues, formatos híbridos, acompanhamento contínuo e criação de comunidades de prática. Isso constitui orientações práticas para o redesenho dos programas formativos.

A pesquisa também contribuiu para a compreensão das dimensões afetivas e identitárias envolvidas na docência em LA. A documentação detalhada de ansiedades, inseguranças, síndrome do impostor e processos de resignificação de crenças ofereceu reflexões sobre os desafios emocionais enfrentados por especialistas de conteúdo que transitam para o ensino em LI. Esses resultados têm implicações diretas para o planejamento de programas de formação que não apenas desenvolvam competências técnicas, mas também, ofereçam suporte afetivo e promovam a construção de identidades profissionais mais confiantes e flexíveis.

Finalmente, a interpretação dos resultados deve considerar cinco limitações do estudo. Primeiro, o intervalo entre a conclusão dos cursos (de 2019 a 2021) e a realização das entrevistas (de outubro a dezembro de 2022) traz consigo a questão da memória dos participantes, que pode não recuperar com precisão detalhes das experiências formativas vivenciadas anos antes. Segundo, a ausência de observações etnográficas impede um estudo mais a fundo de como as diversas representações relatadas se refletem em sala de aula. Terceiro, a posição da pesquisadora, que atuou simultaneamente como docente e orientadora pedagógica dos cursos investigados, configura uma dupla inserção no campo de pesquisa. Essa proximidade favoreceu o acesso aos participantes e o estabelecimento de *rappor*t, mas também pode ter

influenciado tanto as respostas dos participantes quanto a interpretação dos dados. Reconhecendo essa dupla inserção no campo, buscou-se adotar uma postura reflexiva ao longo de toda a investigação, fundamentando as análises nos dados empíricos e em seu diálogo com o referencial teórico. Quarto, participantes mais engajados com a temática ou com experiências mais positivas podem ter sido mais propensos a aceitar o convite para a entrevista, o que introduz um potencial viés de seleção.

Os achados deste estudo, bem como suas limitações, apontam para direções promissoras para pesquisas futuras sobre o EMI no contexto brasileiro. Estudos longitudinais que acompanhem docentes desde a formação inicial até a implementação sustentada ao longo de vários semestres, bem como estudos que incorporem observações etnográficas de sala de aula, permitiriam compreender como representações, práticas e desafios evoluem no tempo.

Por sua vez, investigações sobre modelos pedagógicos explicitamente baseados em translinguagem poderiam oferecer alternativas mais equitativas ao modelo monolíngue tradicional, examinando os efeitos da legitimação institucional de práticas translíngues sobre a ansiedade linguística, a compreensão de conteúdo e a participação estudantil.

Ainda, estudos comparativos entre universidades estaduais brasileiras auxiliariam na identificação de práticas alternativas e obstáculos sistêmicos relativos ao desenvolvimento de políticas linguísticas, estruturas de suporte e mecanismos de reconhecimento do trabalho docente adicional. Ao mesmo tempo, pesquisas com perspectivas decoloniais e de justiça linguística aprofundariam a compreensão sobre como o EMI pode ser implementado sem reproduzir a colonialidade do conhecimento, com particular atenção a modelos de internacionalização Sul-Sul que valorizem o português, o espanhol e outras línguas relevantes no contexto latino-americano.

Por fim, investigações sobre alternativas ao EMI para a internacionalização do ensino superior, que não reduzam internacionalização a uma única estratégia linguística, podem ampliar significativamente o repertório de possibilidades disponíveis às instituições brasileiras.

Ao longo deste percurso investigativo, nos ficou evidente que o EMI no contexto brasileiro não pode ser reduzido a uma questão técnica de proficiência linguística ou de

método pedagógico. Trata-se, fundamentalmente, de um fenômeno que entrelaça dimensões linguísticas, pedagógicas, identitárias, institucionais e políticas. As representações construídas pelos participantes desta pesquisa refletem essas múltiplas dimensões, revelando tensões entre aspirações globais e realidades locais, entre instrumentalidade e crítica, entre agência individual e restrições estruturais.

Os cursos de formação em EMI desempenham papel transformador importante, promovendo mudanças significativas em crenças linguísticas, identidades profissionais e práticas pedagógicas. Particularmente relevante é a constatação de que a formação pode desafiar ideologias linguísticas limitantes, liberando docentes de padrões perfeccionistas e permitindo que se reconheçam como capazes de implementar o EMI a partir da perspectiva do ILF. Essa transformação, frequentemente descrita pelos participantes em termos emocionalmente carregados (como “libertadora”), mostra o potencial da formação para promover não apenas desenvolvimento de competências, mas também reconstrução de identidades profissionais.

A perspectiva do ILF, enfatizada nos cursos de formação e valorizada pelos participantes, oferece caminhos promissores ao descentralizar o falante nativo como modelo e reconhecer a legitimidade de múltiplas variedades da LI. Quando combinada com práticas translíngues que legitimam o uso estratégico do português e de outros recursos linguísticos disponíveis, essa abordagem pode contribuir para implementações mais inclusivas e contextualmente apropriadas.

Reconhecemos, contudo, que mesmo perspectivas críticas como o ILF e a translanguagem não eliminam completamente os riscos de reprodução de hierarquias linguísticas: a LI permanece uma língua de poder global, e sua adoção como meio de instrução pode funcionar como mecanismo de exclusão em contextos de desigualdade estrutural. Por isso, políticas de EMI precisam ser acompanhadas de investimentos na educação linguística de qualidade desde a educação básica e da criação de múltiplas trajetórias de internacionalização que não dependam exclusivamente da LI.

As vozes dos participantes desta pesquisa demonstram que docentes universitários brasileiros não são receptores passivos de modelos de internacionalização importados, mas agentes reflexivos capazes de adaptar, questionar e transformar esses modelos de acordo com as realidades e os valores locais. Esse

protagonismo docente, quando apoiado por estruturas institucionais adequadas, pode gerar formas de internacionalização mais autênticas, equitativas e contextualmente situadas. O desafio que se coloca para as universidades brasileiras não é simplesmente implementar o EMI, mas fazê-lo de formas que ampliem, em vez de restringir, as possibilidades educacionais da população; que valorizem, em vez de marginalizar, os saberes e as línguas; e que promovam diálogos genuínos com o mundo, em vez de assimilação acrítica de modelos hegemônicos. É um desafio complexo, mas também uma oportunidade para construir formas de internacionalização que sejam verdadeiramente inclusivas, equitativas e transformadoras.

Esta pesquisa nasceu, como registrado nas Considerações Iniciais, da confluência entre a docente imersa na prática e a pesquisadora instigada a compreendê-la sistematicamente. Ao longo do percurso, esse duplo posicionamento foi simultaneamente recurso e desafio: ao mesmo tempo que permitiu acesso a dados valiosos e relações de confiança que facilitaram a partilha de experiências genuínas, também exigiu vigilância constante para que o olhar da pesquisadora não fosse capturado pelo afeto natural da professora que viveu aquelas salas de aula.

O que ficou, ao final deste percurso, é a convicção de que o EMI no Brasil é um campo vivo, contraditório e necessário – necessário, pois a participação da universidade brasileira nos fluxos globais de produção e circulação de conhecimento é um imperativo ético e científico; contraditório, porque essa participação não pode ocorrer à custa do apagamento de línguas, culturas e epistemologias locais; e vivo, porque há, em docentes como os que participaram desta pesquisa, a energia necessária para construir uma internacionalização genuinamente mais plural, mais justa e mais situada. Que este trabalho seja, para quem o lê, não um ponto de chegada, mas um convite ao questionamento, à reflexão e à ação que o ensino sempre demanda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGNEW, M.; KAHN, H. E. Internacionalização em casa: Práticas fundamentadas para promover a aprendizagem intercultural, internacional e global. *Trabalhando com comunidades diversas*, v. 25, n. 3, p. 31–46, 2014.

AIREY, J. Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Ibérica*, Logroño, n. 22, p. 35-54, Fall 2011.

AIREY, J. 'I don't teach language.' The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review*, v. 25, n. 1, p. 64-79, 2012.

AIREY, J. The content lecturer and English-medium instruction (EMI): epilogue to the special issue on EMI in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, London, v. 23, n. 3, p. 340-346, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1732290>.

AIREY, J. Disciplinary Literacy and English-Medium Instruction. In: *Language Issues in English Medium Instruction*. [S. l.]: Routledge, 2024. p. 48-59.

AL ZUMOR, A. Q. Challenges of using English medium instruction (EMI) in teaching and learning of university scientific disciplines: student voice. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337538513_CHALLENGES_OF_USING_English_Medium_Instruction_EMI_IN_TEACHING_AND_LEARNING_OF_UNIVERSITY_SCIENTIFIC_DISCIPLINES_STUDENT_VOICE>. Acesso em: 27 ago. 2025.

AMANO, T.; GONZÁLEZ-VARO, J. P.; SUTHERLAND, W. J. Languages used in the world's top journals. *Nature*, v. 537, p. 476-477, 2016. DOI: 10.1038/537476a.

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. CIGE Model for Comprehensive Internationalization. [S. l.: s. n., s.d.]. Disponível em: <<https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

AMON, U. The dominance of English as a language of science: effects on other languages and language communities. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2001. 471 p.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2007.

ARCHANJO, R.; BARBOSA, M. V. The far side of the moon: English and additional foreign languages in Higher Education Internationalization. In: FINARDI, K. (org.). *English in the South*. Londrina: Eduel, 2019. p. 75-102.

ARO, M. Authority Versus Experience: Dialogues on Learner Beliefs. In: KALAJA, P. et al. *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. 1. ed. [S. l.: s. n.], 2015. p. 27-47.

BADDELEY, A. Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 829-839, 200.

BAHJI, A.; ACION, L.; LASLETT, A. M.; ADINOFF, B.; Exclusion of the non-English-speaking world from the scientific literature: Recommendations for change for addiction journals and publishers. *International Journal of Drug Policy*, v. 115, e104000, 2023.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2011.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, Hoboken, NJ, v. 41, n. 1, p. 63-105, Spring 1988.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge, 2012.

BALL, P.; LINDSAY, D. Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education. Learning from a specific context. In: DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (eds.). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Multilingual Matters, 2013. p. 44-64.

BANDURA, A. *Social learning theory*. Prentice-Hall, 1977

BATE PAPO - FACEBOOK. Bate papo Vídeo. Facebook, [S. l.], [s.d.]. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=743130269809579>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BATICULON, R. E. et al. Barriers to online learning in the time of COVID-19: A national survey of medical students in the Philippines. *Medical Science Educator*, v. 31, n. 2, p. 615-626, 2021.

BAUMVOL, L. K. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. 2016. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/314245587>>. Acesso em: 18 set. 2022.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. Language policy and internationalization of higher education in Latin America: The EMI phenomenon in Brazil. *Higher Education Policy*, v. 32, n. 1, p. 43-64, 2019.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A. et al. (eds.). *The European higher education area*. Springer, 2015. p. 59-72.

BJÖRKMAN, B. *English as an academic lingua franca: An investigation of form and communicative effectiveness*. De Gruyter Mouton, 2013.

BLOCK, D. English-medium instruction in (neoliberalised) higher education: Questioning some assumptions. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF AELFE, 19., 2021, Barcelona. Proceedings... Barcelona: Universidad Politècnica de Catalunya, 2021. Disponível em:

<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/348761/AELFE_TAPP_BLOCK%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BLOCK, D. English as a global language: new perspectives. 3. ed. London: Routledge, 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria J. V. Pereira. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Language and Symbolic Power. Harvard University Press, 1991

BRADFORD, A. Strategies for managing mixed-level proficiency in the EMI classroom. Journal of the European Association for English for Specific Purposes (AELFE), v. 6, n. 1, p. 11-23, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2017. 600 p.. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 334, de 10 de setembro de 2019. Orientação sobre os procedimentos a serem observados para a articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11981

1-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRITO, K. S. A Abordagem da Intercompreensão na aprendizagem de línguas. *Revista Ensino & Pesquisa*, v. 14, Supl. Espec., p. 117-131, 2016. ISSN 2359-4381.

BRIZIUS, D.; CASSANDRE, M. P.; BURGO, F. INCLUSÃO E DIVERSIDADE, INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES. [S. l.: s. n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.eaic.uem.br/eaic2022/anais/artigos/5628.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2024.

BROWN, B. Shame resilience theory: A grounded theory study on women and shame. *Families in Society*, v. 87, n. 1, p. 43-52, 2006.

BROWN, B. *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. Gotham Books, 2012.

BRUMFIT, C. J. Teacher professionalism and research. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 27-41.

CALVO, L. C. S.; ALONSO, M. P. O. Internacionalização em Casa na Universidade Estadual de Maringá: um relato de experiência e sugestões de possíveis caminhos. In: FINARDI, K.; KREMER, M.; SILVEIRA, R. (ed.). *Advanced Research in English Series - ARES: Internationalization of higher education in Portuguese-speaking contexts*. [S. l.: s. n.], 2025.

CALVO, L. C. S.; COGO, A.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. N. “English gradually” and multilingual support in EMI: insights from lecturers in two Brazilian universities. *Journal of English as a Lingua Franca, Berlim*, v. 11, n. 2, p. 147-170, set. 2022.

CANAGARAJAH, A. S. Codemeshing in academic writing: identifying translingual strategies. *The Modern Language Journal*, Hoboken, NJ, v. 95, n. 3, p. 401-417, Fall 2011.

CANAGARAJAH, A. S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CAPES. Programa Institucional de Internacionalização - CAPES/PrInt. Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/en/access-to-information/actions-and-programs/scholarships-and-students/institutional-programs-abroad/print-institutional-program-for-internationalization>>. Acesso em: 23 ago. 2025.

CENOZ, J.; GORTER, D.. *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

CHALMERS, H. The Role of the first language in English Medium Instruction. OUP ELT Position Paper, 2019.

COOK, V. Second language learning and language teaching. 4. ed. London: Hodder Education, 2008.

COSTA, F. G.; MARIOTTI, C. The linguistic background, histories, and experience of EMI students in an Italian university. In: CONTEMPORARY PERSPECTIVES ON ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION. Charlotte: Information Age Publishing, 2024. p. 21–38. DOI: <https://doi.org/10.1108/979-8-88730-585-120251003>.

COSTA, A.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. How does the bilingual experience sculpt the brain?. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 15, n. 5, p. 336-345, 2014.

COXHEAD, A. A new academic word list. *TESOL Quarterly*, Hoboken, NJ, v. 34, n. 2, p. 213-238, Summer 2000.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. CLIL: content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *Modern Language Journal*, v. 94, n. 1, p. 103-115, 2010.

DAFOUZ, E. English-medium instruction in multilingual university settings: An opportunity for developing language awareness. In: GARRETT, P.; COTS, J. M. (eds.). *The Routledge handbook of language awareness*. Routledge, 2018. p. 543-560.

DAFOUZ, E.; CAMACHO-MIÑANO, M. M. Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, v. 44, p. 57-67, 2016.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University. Palgrave Macmillan, 2020.

DAY, C. *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press, 1999.

DE WIT, H. Internationalisation misconceptions. *International Higher Education*, Chestnut Hill, MA, n. 64, p. 6-7, Summer 2011.

DE WIT, H. Internationalisation of the curriculum. In: JONES, E. et al. (eds.). *The internationalisation of higher education: a handbook*. London: Routledge, 2016. p. 11-20.

DE WIT, H.; ALTBACH, P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 28-46, 2021. DOI: 10.1080/23322969.2020.1820898.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLACK, E. *The internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament, Committee on Culture and Education, 2015. 129 p. Disponível em:

<[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2022.

DEARDEN, J. English as a Medium of Instruction—A Growing Global Phenomenon: Phase 1. Going Global 2014, Interim Report. Oxford: Department of Education, University of Oxford, 2014.

DEARDEN, J.; MACARO, E. Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 6, n. 3, p. 455-486, 2016.

DEHGHANZADEH, Hamidreza et al. Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, Abingdon, v. 34, n. 7, p. 934-957, 2021

DEROEY, K. L. B. English medium instruction lecturer training programmes: content, delivery, ways forward. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 62, p. 1-16, 2023. DOI: 10.1016/j.jeap.2023.101223.

DIMOVA, S. Certifying lecturers' English language skills for teaching in English-medium instruction programs in higher education. *ASp*, 79, p. 29–47, 20

DOIZ, A.; LASAGABASTER, D. Teachers' and students' second language motivational self system in English-Medium Instruction: A qualitative approach. *TESOL Quarterly*, Hoboken, NJ, v. 55, n. 2, p. 493-516, jun. 2021.

DÖRNYEI, Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z.; MURPHEY, T. Group dynamics in the language classroom. Cambridge University Press, 2003.

DOUAR AICHA. Implementing English As A Medium Of Instruction (Emi) In Oran Graduate School Of Economics. Applying Full And Partial Immersion As A Case Study. *Educational Administration: Theory and Practice*, v. 30, n. 9, p. 169–177, 2024.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: DUARTE, R.; LEAL, E. G. F. (org.). *O fazer da pesquisa qualitativa em educação*. Rio de Janeiro: Editora Caxias, 2004. p. 215-235.

DUARTE, J. Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. In: KIRSCH, C.; DUARTE, J. (org.). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning: From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. Nova York: Routledge, 2020. p. 1-12.

ELLIS, R. Principles of instructed language learning. *System*, v. 33, n. 2, p. 209-224, 2005a.

ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, n. 2, p. 141-172, 2005b.

ELLIS, R. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009.

ELLIS, R.; HE, X. The structure of task-based language teaching. *TESOL Quarterly*, Hoboken, NJ, v. 33, n. 4, p. 573-605, 1999.

EVANS, S.; MORRISON, B. Meeting the challenges of English-medium higher education: The first-year experience in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, v. 30, n. 3, p. 198-208, 2011.

FARRELL, T. S. C. *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Corwin Press, 2004.

FINARDI, K. R. What Brazil can learn from Multilingual Switzerland and its use of English as a Multilingua Franca. *Acta Scientiarum (UEM)*, v. 39, p. 219-228, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/7yRjFPFBGHnxFzfrhYWvcJd/?lang=en>>. Acesso em: 25 ago. 2025

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internationalization and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities for the Global South. *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2020.

FINARDI, K. R.; ORTIZ, R. A. Globalization, internationalization and education: what is the connection?. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, v. 1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. F. A Relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. *Interfaces: Revista de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo*, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 233-255, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/7514>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

FINARDI, K. R.; EL KADRI, M. S.; TAQUINI, R. O inglês como meio de instrução nas representações de alunos de um programa de pós-graduação em ciências biológicas. *Horizontes*, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1097>>. Acesso em: 14 set. 2024

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (ed.). The nature of intelligence. Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-235.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: FORPROEX, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEND, M.; COOK, L. Interactions: Collaboration skills for school professionals. 8. ed. Pearson, 2017.

FULLAN, M. The new meaning of educational change. 4. ed. Teachers College Press, 2007.

GADAMER, H. G. A Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLOWAY, N.; ROSE, H. Global Englishes for language teaching. Cambridge University Press, 2019.

GALLOWAY, N.; ROSE, H. English medium instruction research: A comprehensive guide. Cambridge University Press, 2024.

GALLOWAY, N.; KRIUKOW, J.; NUMAJIRI, T. Internationalisation, higher education and the growing demand for English: An investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan. British Council, 2017.

GALLOWAY, N.; NUMAJIRI, T.; REES, N. The 'internationalisation', or 'Englishisation', of higher education in East Asia. Higher Education, [S. l.], v. 80, n. 3, p. 395-414, 2020.

GARCÍA, O. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan, 2014.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, Westport, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILAKJANI, A. P.; SABOURI, N. B. Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, v. 9, n. 6, p. 123-133, 2016.

GIMENEZ, T. N.; MARSON, I. C. Teacher education in English Medium Instruction settings: a partial view from Brazil. *ILHA DO DESTERRO*, v. 75, p. 155-172, 2022.

GIMENEZ, T. N.; 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.

GIMENEZ, T. N.; CALVO, L.; EL KADRI, M.; COGO, A. EMI and the perspective of English as a lingua franca. In: BRITISH COUNCIL. Framing English language applied research – 2018-2019 UK-Brazil English Collaboration Call. [S. l.]: British Council, 2019. [p. 44-51]. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/report-uk-brazil-english-call-eng.pdf>>. Acesso em: 8 mai. 2024.

GIMENEZ, T. N.; COGO, A.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. English Language Hegemonies in the Internationalization of Two State Universities in Brazil: Unintended Consequences of English Medium Instruction. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. e40232, 2024.

GOOSKENS, C.; VAN HEUVEN, V. J.; GOLUBOVIĆ, A. S. J.; SWARTE, F.; VOIGT, S. Mutual intelligibility between closely related languages in Europe. *International Journal of Multilingualism*, 2017.

GRABE, W. Reading a Second Language: Moving from Theory to Practice. New York: Cambridge University Press, 2009.

GRADDOL, D. English next. London: British Council, 2006

GREERE, A.; RÄSÄNEN, A. Report on the LANQUA Subproject on Content and Language Integrated Learning “Redefining CLIL – Towards Multilingual Competence. [S. l.: s. n.], 2008.

GUIMARÃES, F. F.; KREMER, M. M. Adopting English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 217-246, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ides/a/jLZcq3y8ZhrRjQdQCr4N9Q/?lang=en>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, v. 8, n. 3, p. 381-391, 2002

GUTEMA, D. M.; PANT, S.; NIKOU, S. Exploring key themes and trends in international student mobility research —A systematic literature review. *Journal of Applied Research in Higher Education*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 843-861, 2024. DOI: 10.1108/JARHE-05-2023-0195.

HAINES, K. Purposeful interaction and the professional development of content teachers: observations of small-group teaching and learning in the international classroom. In: VALCKE, J.; WILKINSON, R. (eds.). *Integrating content and language in higher education: perspectives on professional practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017. p. 39-58.

HAMEL, E. R. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, v. 20, n. 1, p. 53-71, 2007. DOI: 10.1075/aila.20.06ham.

HAN, Y.; DONG, J. Reproducing inequality while celebrating diversity: an ethnographic study of international students' EMI learning experiences in China. *Current Issues in Language Planning*, v. 25, n. 1, p. 1-22, 2024.

HAUS, M. The limits of language-as-resource: EMI and the re-emergence of native speakerism. In: GALLOWAY, J.; RIX, A.; TILLEMA, M. (ed.). *Internationalising higher education: critical perspectives on English as a medium of instruction*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018. p. 119-138.

HELM, F. EMI, internationalisation, and the digital. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2019. DOI: 10.1080/13670050.2019.1643823.

HELM, F.; DOOLY, M. Challenges in transcending boundaries in online intercultural exchange. *Language Learning & Technology*, v. 21, n. 2, p. 6-20, 2017.

HELM, F.; GUARDA, M. "Improvisation is not allowed in a second language": A survey of Italian lecturers' concerns about teaching their subjects through English. *Language Learning in Higher Education*, Berlin, v. 5, n. 2, p. 353-373, 2015.

HEUGH, K.; FRENCH, M.; ARYA, V.; PHAM, M.; TUDINI, V.; BILLINGHURST, N.; TIPPETT, N.; CHANG, L.-C.; NICHOLS, J.; VILJOEN, J.. Multilingualism, translanguaging and transknowledging: translation technology in EMI higher education. *AILA Review*, v. 35, p. 89-127, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.22011.heu>

HEWITT, P. L.; FLETT, G. L. Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, D.C., v. 60, n. 3, p. 456-470, mar. 1991

HILLMAN, S.; LI, W.; GREEN-ENEIX, C.; DE COSTA, P. The emotional landscape of English medium instruction (EMI) in higher education. *Linguistics and Education*, v. 75, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101178>.

- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *Mod. Lang. J.*, 70, p. 125–132, 1986.
- HU, G.; LEI, J. English-medium instruction in Chinese higher education: A case study. *Higher Education*, v. 67, n. 5, p. 551-567, 2014.
- HUDZIK, J. K. Comprehensive internationalization: From concept to action. NAFSA, 2011.
- HUDZIK, J. K. Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success. *International Educator*, v. 23, n. 4, 2014.
- HYLAND, K. English for academic purposes: an advanced resource book. Routledge, 2006.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin Books, 1972. p. 269-293.
- IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. Curricularização da extensão universitária: experiências da Universidade Federal do Pampa. *Expressa Extensão*, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 239-252, jan./abr. 2021.
- JENKINS, J. The phonology of English as an international language. Oxford University Press, 2000.
- JENKINS, J. English as a lingua franca: Attitude and identity. Oxford University Press, 2007.
- JENKINS, J. English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy. Routledge, 2014..
- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, Berlim: De Gruyter, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.
- JORDÃO, C. M. Intelligibility, mimicry and internationalization. Localized practices in higher education, or can the Global South speak?. In: MURATA, K. (ed.). *English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective*. London: Routledge, 2019. p. 32-45.
- JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D. de; LAUFER, G. F.; FRANKIW, T. C. Internacionalização em Inglês: sobre esse tal de “Unstoppable Train” e de como abordar a sua locomotiva. *Ñemityrã - Revista Multilíngüe de Lengua, Sociedad y Educación*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://revistascientificas.una.py/index.php/nemityra/article/view/1740>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (eds.). *English in the world*. Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.
- KAGAN, D. M. Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, v. 27, n. 1, p. 65-90, 1992.
- KAMAŞAK, R.; SAHAN, K. Academic success in English medium courses: Exploring student challenges, opinions, language proficiency and L2 use. *RELC Journal*, v. 55, n. 2, p. 447-464, 2023.
- KANEKO MARQUES, S. M.; DELLA ROSA, S. F. P. Formação de professores para o ensino de inglês como meio de instrução em uma universidade pública: reflexões e desafios. *Gragoatá, Niterói*, v. 30, n. 68, e65266, set./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i68.65266.pt>.
- KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.
- KIRKPATRICK, A. The native speaker-foreign language-English as a lingua franca conundrum: implications for language education in Asia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Abingdon, v. 32, n. 4, p. 221-235, 2011.
- KIRKPATRICK, D. L. *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers, 1994.
- KIRKPATRICK, J. D.; KIRKPATRICK, W. K. *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development Press, 2016.
- KNIGHT, J. *Internationalization of higher education practices and priorities: IAU Survey Report*. Paris: International Association of Universities, 2003.
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004.
- KNIGHT, J. *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Sense Publishers, 2008.
- KNIGHT, J.; ALTBACH, P. G. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press, 1982.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading images: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- KUNMAN, G.; WRAY, S. Higher stress: A survey of stress and well-being among staff in higher education. [S. l.]: University and College Union, 2013.
- KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to postmethod. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York: Routledge, 2012.
- LASAGABASTER, D. Fostering multilingual education through CLIL and EMI. In: GARRETT, P.; COTS, J. M. (eds.). The Routledge handbook of language awareness. Routledge, 2018. p. 374-389.
- LASAGABASTER, D.; DOIZ, A. Language errors in an English-medium instruction university setting: How do language versus content teachers tackle them?. *Porta Linguarum*, 30, p. 131-148, 2018.
- LASAGABASTER, D.; DOIZ, A. Teachers' and students' second language motivational self system in English-Medium Instruction: A qualitative approach. *TESOL Quarterly*, Hoboken, NJ, v. 55, n. 2, p. 493-516, jun. 2021.
- 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.
- LILLIS, T. New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, v. 11, n. 3, p. 182-199, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500789708666727>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09500789708666727>.
- LIN, S.-L.; WEN, T.-H.; CHING, G.; HUANG, Y.-C. Experiences and challenges of an English as a medium of instruction course in Taiwan during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 24, art. 12920, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph182412920>.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). The SAGE handbook of qualitative research. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 191-215.
- LIPPI-GREEN, R. English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States. 2. ed. Routledge, 2012.
- LLURDA, E. Non-native-speaker teachers and English as an international language. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 14, n. 3, p. 314-323, 2004.

LOZANO, R.; MERRILL, M. Y.; SAMMALISTO, K.; CEULEMANS, K.; LOZANO, F. J. Connecting competences and pedagogical approaches for Sustainable Development in Higher Education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, v. 9, n. 10, e1889, 2017

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACARO, E. English-Medium Instruction: a sign of the unstoppable train of English. *Modern English Teacher*, v. 24, n. 4, p. 7-10, 2015.

MACARO, E. *English Medium Instruction: Content and language in policy and practice*. Oxford University Press, 2018.

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

MACINTYRE, P. D. et al. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, v. 82, n. 4, p. 545-562, 1998.

MADGE, C.; RAGHURAM, P.; NOXOLO, P. Conceptualizing international education: From international student to international study. *Progress in Human Geography*, v. 39, n. 6, p. 681–701, 2015.

MAÍZ-ARÉVALO, C.; ORDUNA-NOCITO, E.. Developing intercultural communicative competence: a cornerstone in EMI in-service training programmes in higher education. *Alicante Journal of English Studies / Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, n. 34, p. 159-184, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.01>.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. Políticas públicas de ensino superior: a expansão da Universidade Estadual de Maringá. *Acta Scientiarum. Education*, v. 28, n. 1, p. 99-107, 2006.

MARGINSON, S. Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, Dordrecht, v. 52, n. 1, p. 1-39, 2006.

MARINONI, G.; CARDONA, A. 2024 Internationalization Survey Report. International Association of Universities, 2024. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

MARSON, F. O futuro da ciência e tecnologia no Brasil: um panorama da diplomacia científica. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 73, n. 3, p. 1-8, jul./set. 2021.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan, 2005.

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. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2016. p. 191-228.

MARTINEZ, R. Implementing effective English Medium Instruction (EMI) in universities: a matter of pedagogy or proficiency?. In: AILA WORLD CONGRESS, 18., 2017, Rio de Janeiro. Proceedings... Rio de Janeiro: AILA, 2017.

MARTINEZ, R.; FERNANDES, K. (2020). Development of a Teacher Training Course for English Medium Instruction for Higher Education Professors in Brazil. In: Sánchez-Pérez, M. M. (org.). Advances in Higher Education and Professional Development. (pp. 125-152). IGI Global, 2020. p. 125-152.

MCKINLEY, J.; GALLOWAY, N. (ed.). English-medium instruction practices in higher education: international perspectives. London: Bloomsbury Academic, 2022.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. Adult learning: Linking theory and practice. Jossey-Bass, 2013.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, 2005. cap. 3, p. 35-54.

MILROY, J. Language ideologies and the consequences of standardization. Journal of Sociolinguistics, v. 5, n. 4, p. 530-555, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MURATA, K.; LINO, M. English-medium instruction from an English as a lingua franca perspective. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (org.). The Routledge handbook of English as a lingua franca. London: Routledge, 2018. p. 236-247.

NATIONAL COMMISSION FOR THE PROTECTION OF HUMAN SUBJECTS OF BIOMEDICAL AND BEHAVIORAL RESEARCH. The Belmont Report: ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research. Washington, D.C.: Department of Health, Education, and Welfare, 1979. Disponível em: <<https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>>. Acesso em: 11 maio 2026.

NATURE HUMAN BEHAVIOUR EDITORIAL. Scientific publishing has a language problem. Nature Human Behaviour, [S. l.], v. 7, p. 1028-1029, 24 jul. 2023. DOI: 10.1038/s41562-023-01679-6.

NE'MATULLAH, K. F.; PEK, L. S.; ROSLAN, S. A. Speaking English in job interviews increases employability opportunities: Malaysian employer's perspectives. *International Journal of Language, Literacy and Translation*, 6(2), p. 166-178, 2023.

O'DOWD, R. The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities. *Int. J. Biling. Educ. Biling.*, 21, p. 553–563, 2018.

OLIVEIRA, F. B. de. Percepções de discentes de uma universidade pública paranaense sobre o inglês como meio de instrução. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2023. OLIVEIRA, G. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 nov. 2023.

ORDUNA-NOCITO, E.; SÁNCHEZ-GARCÍA, D. Aligning higher education language policies with lecturers' views on EMI practices: A comparative study of ten European Universities. *System*, Amsterdam, v. 104, e102692, jan. 2022. Disponível em: <<https://www.elsevier.com/pt-br/products/sciencedirect>>. Acesso em: 27 out. 2023.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 62, n. 3, p. 307–332, 1992. DOI: 10.3102/00346543062003307.

PALMA, A. C. A representatividade das emoções nas práticas de EMI de professores do ensino superior da Universidade Federal do Paraná. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Orientador: Ronald Barry Martinez.

PASSONI, T. P.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; STILLWELL, C. Representações de professores sobre um curso online de IMI no Paraná - Brasil. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 45, n. 3, 2024. DOI: 10.23925/2318-7115.2024v45i3e63673. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/63673/44915>>. Acesso em: 25 out. 2025

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford & New York: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism continued*. Routledge, 2009.

PLOETTNER, J. C. A critical look at teacher development for English-Medium Instruction. *Language Learning in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 263-287, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0016>

PRABJANDEE, D.; NILPIROM, P. Pedagogy in English-Medium Instruction (EMI): Some Recommendations for EMI Teachers. *rEFlections*, v. 29, n. 2, p. 421–434, 2022.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury Academic, 2015.

PUTNAM, R. D. Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster, 2000.

RAHIMI, M.; ABEDI, S. The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia-Soc. Behav. Sci.*, 98, p. 1454–1460, 2014.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge University Press, 2005.

RIOS, E. S.; NOVELLI, J.; CALVO, L. C. S. (org.). Paraná fala idiomas - inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 216 p.

RIOS-REGISTRO, E. S.; MOSS, H.; SCHMITT, L. G. (2018). EMI training for university professors: a potential tool for internationalization. UK-Brazil English Collaboration Call. British Council. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/uk_collaboration_call_-_registromoss.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

RISAGER, K. Language hierarchies at the international university. *International Journal of the Sociology of Language*, 216, p. 111-130, 2012.

ROBSON, S. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 368-374, set./dez. 2017.

RODRIGUES, G. S. Programas de formação docente para o inglês como meio de instrução na educação superior: características, alinhamentos e adaptação na perspectiva dos letramentos acadêmicos. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Orientadora: Graciela Rabuske Hendges.

RODRIGUES, B. G.; ROCHA, A. O. Reflecting about the challenge of using English as a Medium of Instruction in Piauí. In: RICHTER, C. L.; NÓBREGA, D. G.; SOUZA, F. A. M.; NASCIMENTO, J. F. (org.). Language teaching-learning in the 21st century. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 119-128.

RUBIN, J. What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

SAH, P. K.; FANG, F. Decolonizing English-Medium Instruction in the Global South. *TESOL Quarterly*, v. 59, n. 1, p. 565–579, mar. 2025.

SALAGER-MEYER, F. Breaking barriers: challenging English-language dominance in scientific publishing. The Publication Plan, 13 fev. 2024. Disponível em: <<https://thepublicationplan.com/2024/02/13/breaking-barriers-challenging-english-language-dominance-in-scientific-publishing>>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SANTOS, B. D. S. Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. Paradigm Publishers, 2014.

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books, 1983.

SCHWANDT, T. A. Farewell to foundationalism. Qualitative Inquiry, Thousand Oaks, v. 12, n. 4, p. 774-783, 2006.

SHOHAMY, E. Language policy: Hidden agendas and new approaches. Routledge, 2006.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak?. In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (ed.). Marxism and the interpretation of culture. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271-313.

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

STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. Educational Researcher, Washington, D.C., v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. (ed.). Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky. Continuum, 2006. p. 95-108.

TAQUINI, R. (2020). Internacionalização = EMI? Evidências do inglês na UFES. Dissertação de Mestrado em Educação e Linguagens. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória.

TING, Y. L. T. CLIL appeals to how the brain likes its information: Examples from CLIL-(neuro)science. International CLIL Research Journal, v. 1, n. 3, p. 3-18, 2010.

TRIBBLE, C. Vocabulary and the academic wordlist: an argument for the use of corpus analysis in the development of language learning materials. ELT Journal, Oxford, v. 66, n. 4, p. 488-498, 2012.

TUCKER, L.; QUINTERO-ARES, A. Professional learning communities as a faculty support during the COVID-19 transition to online learning. Online Journal of Distance Learning Administration, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2021.

TULIO, M. Impacto da pandemia COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores do ensino superior com formação em inglês como meio de instrução (EMI). 2024. Tese

(Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Orientador: Ronald Barry Martinez

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Assessoria de Comunicação Social (ASC). ILG oferece curso para auxiliar docentes no ensino de inglês. Maringá, [s.d.]. Disponível em:

<http://www.asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21389:ilg-oferece-curso-para-auxiliar-docentes-no-ensino-de-ingles&catid=987&Itemid=220>. Acesso em: 24 jan. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Assessoria de Comunicação Social (ASC). Inglês como meio de instrução tem financiamento da Embaixada Americana. Maringá, [s.d.]. Disponível em:

<http://www.asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25014:ingles-como-meio-de-instrucao-tem-financiamento-da-embaixada-americana&catid=986&Itemid=211>. Acesso em: 24 jan. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Centro de Pós-Graduação e Pesquisa (CPR). Disciplinas em outros idiomas. Maringá, [s.d.]. Disponível em:

<<http://www.cpr.uem.br/eci-comunica/index.php/br/iec/disciplinas-em-outros-idiomass>>. Acesso em: 24 out. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Centro de Pós-Graduação e Pesquisa (CPR). Editais IEC. Maringá, [s.d.]. Disponível em:

<<http://www.cpr.uem.br/eci-comunica/index.php/br/iec/editais-iec>>. Acesso em: 24 out. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Histórico da UEM. Maringá: UEM, 2024. Disponível em: <<https://www.uem.br/institucional/historico>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Assessoria de Comunicação Social (ASC). Workshop vai tratar do inglês como meio de instrução no ensino superior. Maringá, [s.d.]. Disponível em:

<http://asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23791:workshop-va-i-tratar-do-ingles-como-meio-de-instrucao-no-ensino-superior&catid=986&Itemid=157>. Acesso em: 24 jan. 2025.

VAN DER WALT, C. Multilingual higher education: Beyond English medium orientations. *Multilingual Matters*, 2013.

VOLCHENKOVA, K.; KRAVTSOVA, E. EMI lecturer trainers: reflections on the implementation of EMI lecturer training course. *Alicante Journal of English Studies / Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, n. 34, p. 185-219, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.06>.

WALSH, S. Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the classroom. *Language Teaching Research*, v. 6, n. 1, p. 3–23, 2002.

- WANG, A. I.; TAHIR, R. The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, Oxford, v. 149, e103818, 2020.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WILKINSON, R. English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. In: DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (eds.). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Multilingual Matters, 2013. p. 3-24.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Cambridge, v. 17, n. 2, p. 89-100, abr. 1976.
- YANG, J.-Y.; LAMKE, G. University teacher's perceptions for English-medium instruction (EMI) professional training: a case study of Kainan University faculty. *Education Sciences*, v. 16, n. 1, art. 23, 2026. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16010023>
- YOSHIDA, M. Network analysis of gratitude messages in the learning community. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Article 47, 2022.
- YOUNG, D. J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *Modern Language Journal*, v. 75, n. 4, p. 426-437, 1991.
- ZAKIROVA, M.; MURODULLAYEV, M. English methodologies in medical education. *Innovations in Science and Technologies*, v. 1, n. 3, p. 57–61, 2024
- ZHENG, X.; HUANG, H.; YU, Q. The associations among gratitude, job crafting, teacher-student relationships, and teacher psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, [S. I.], v. 15, p. 1329782, 2024. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1329782.
- ZHOU, S.; ROSE, H. A longitudinal study on lecture listening difficulties and self-regulated learning strategies across different proficiency levels in EMI higher education. *Applied Linguistics Review*, 2024.
- ZHOU, J. et al. Language associations in bilingual preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Rockville, v. 65, n. 4, p. 1163-1180, abr. 2022.
- ZÜGE, A. P. B. *Ações e visões docentes no contexto de ensino por meio de inglês: um estudo de caso*. 2025. 228 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2025.
- ZÜGE, A. P. B.; CALVO, L. C. S.; LIMA, R. A. Internacionalização em casa e inglês como meio de instrução no Paraná Fala Inglês da Universidade Estadual de Maringá. In: MARTINI, F. A. N.; SENEFRONTE, F. H. R.; BERTI, O. M. C. (org.). *Boas práticas de Internacionalização nas universidades afiliadas à ABRUEM*. [S. I.]: EdUESPI, 2025. cap. 19, p. 197-216.

Apêndice A: Roteiro de perguntas para a entrevista

I. Dados da Pesquisa

Questionário destinado aos participantes egressos dos cursos de EMI, ofertados pelo programa Paraná Fala Idiomas – Inglês, da UEM.

I. Dados do Contato

Forma de contato:

Local e Data do Contato:

II. Dados do Contato

Forma de contato:

Local e Data do Contato:

III. Perguntas

1. O que fez você se interessar pelo curso de EMI, ofertado pelo PFI?
2. Depois de realizar o curso, você ministrou alguma aula ou parte de alguma aula em inglês? Por quê?
3. Caso não tenha realizado, qual foi o motivo?
4. Caso tenha realizado, descreva, de forma geral, como foi a experiência.
5. Você utilizou textos e/ou atividades em língua inglesa em sua prática pedagógica após fazer o curso? Se sim, em qual momento?
6. Você participou de algum evento, curso ou workshop em que você precisou da língua inglesa? Se sim, como foi sua participação?
7. Quais seriam suas motivações para dar uma disciplina, curso ou workshop em inglês?
8. Quais seriam os desafios, se algum, para ministrar uma disciplina, curso ou workshop em inglês?
9. Como você analisa as línguas adicionais no processo de internacionalização acadêmica?
10. Como você avalia o Ensino por meio do inglês (EMI) no cenário de internacionalização acadêmica?
11. Quais outras ações podem colaborar com o processo de internacionalização acadêmica?
12. Qual foi o papel do curso na sua decisão em dar ou não aula em inglês? E na utilização de atividades em inglês?
13. O que mais te chamou a atenção no curso?
14. Você teve alguma dificuldade durante o curso? Se sim, qual/quais?

15. Quais outros pontos/aspectos você acha que poderiam ser adicionados no curso de EMI?
16. Outros comentários/sugestões que gostaria de tecer sobre o tópico discutido e/ou sobre a realização da entrevista.

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Representações de docentes em cursos de EMI na UEM: possibilidades de implementação de práticas pedagógicas

Prezada/o participante,

Venho, por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada: “Representações de docentes em cursos de EMI na UEM: possibilidades de implementação de práticas pedagógicas”, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob a orientação das Prof.^a Dr.^a Luciana Cabrini Simões Calvo e Josimayre Novelli. O objetivo principal da pesquisa é investigar as representações sobre o ensino por meio do inglês (EMI) de participantes egressos de cursos com esse foco, ofertados pelo programa Paraná Fala Idiomas – Inglês, da Universidade Estadual de Maringá, bem como seu papel nas decisões dos participantes para ministrarem (ou não) aulas em inglês.

Para que isso seja possível, a sua participação é de total importância, e seria da seguinte forma: respondendo a um questionário e/ou participando de grupos focais e/ou entrevistas. Todo e qualquer instrumento utilizado será feito em ambiente virtual. Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo ser recusada. Caso aceite, esteja ciente de que você pode recusar-se a responder alguma e qualquer questão feita, ou mesmo desistir a qualquer momento de participar, sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo.

Suas informações serão utilizadas somente para os propósitos desta pesquisa e/ou publicações que dela decorrerem. Serão feitas transcrições dos dados, as quais serão armazenadas em base computacional privada, que apenas eu e minhas orientadoras teremos acesso. É importante, também, que todos os documentos que lhe envolverem na pesquisa sejam guardados em seu computador pessoal, para fins de salvaguarda. Os dados fornecidos serão tratados com completo sigilo e confidencialidade. No relato da pesquisa, os mesmos serão mencionados através da utilização de pseudônimo, sendo este a letra “P” (participante) e o número de ordem.

Preciso deixar claro que, apesar dessas medidas para a proteção de seus dados e de sua identidade, seu anonimato total não pode ser garantido, visto que a descrição e identificação do contexto, além do fato de eu estar inserida na universidade em questão há muitos anos, poderão oferecer certo risco de identificação. Em caso de você não querer que sua identidade fique anônima, peço que explicita esse desejo ao final deste termo.

Em relação aos riscos e/ou danos, é comum que possam ocorrer momentos em que você não se sinta à vontade para se expor. Para minimizar tais riscos e/ou danos e/ou desconfortos, iremos lhe deixar à vontade para responder (ou recusar-se a) às perguntas da maneira que lhe convier. Caso se sinta envergonhado, saiba que as conversas serão, de fato, feitas como um bate-papo, sem cumprir uma formalidade excessiva, portanto, será possível manter certa descontração. Ao mesmo tempo, uma vez que já faz certo tempo que seu curso foi feito, se algo do que foi estudado for esquecido, farei o possível para que relembre o conteúdo, mostrando o programa do curso e revisando certos tópicos, caso necessário. Quanto ao uso das imagens adquiridas durante a gravação em vídeo dos grupos focais e/ou entrevistas, quando realizados de forma *online*, reforço que as utilizarei apenas para fins de transcrição das informações obtidas, e como uma forma de estimular a memória da professora-pesquisadora sobre as perguntas, garantindo, assim, o anonimato. Ao mesmo tempo, reconhecemos que dificuldades técnicas podem acontecer, devido ao meio utilizado ser o virtual. Caso ocorram quedas de conexão, problemas de áudio ou vídeo, ou qualquer interferência no sistema, o encontro será remarcado e nova tentativa será feita. É minha responsabilidade contornar eventuais situações de desconforto que possam aparecer, de forma a proporcionar o bem-estar dos participantes.

Dentre os benefícios e resultados esperados desta pesquisa, destaco que, a partir da análise mais aprofundada das representações dos egressos dos cursos acerca da LI e dos motivos para se oferecer (ou não) aulas em LAs, a instituição se beneficiará de um estudo de caso realizado dentro de seus domínios e a partir de seus contextos. Investigar as percepções dos ex-alunos pode mostrar até que ponto o que deve incluir acaba sendo excludente. Além disso, tendo a equidade como foco, a investigação aqui

proposta pode auxiliar no planejamento das iniciativas voltadas à internacionalização e na implementação de disciplinas/cursos instruídos por meio do inglês de forma mais personalizada, com vistas à comunidade que faz parte do ambiente aqui estudado. Pode também ressignificar e desafiar questões que envolvem internacionalização, LAs e a LI.

Deixo claro que a sua participação não lhe acarretará despesas nem pagamento e/ou remuneração.

Sabendo que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa. Comprometo-me, ainda, a responder sem demora e a considerar suas dúvidas e/ou manifestações, independentemente de quais sejam, estando sempre aberta ao diálogo e a apoiar suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, entre em contato conosco através dos endereços abaixo ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Dúvida a respeito da pesquisa poderão ser esclarecidas com a pesquisadora e/ou com as orientadoras, conforme endereços abaixo:

Nome da pesquisadora: Ana Igraine de Góis Barreto

Endereço: Rua Alto Curti, 723, Jardim América.

Telefone /e-mail: (44) 9 9919-1690 / igraineana@hotmail.com

Orientadoras: Prof^a Dr^a Luciana Cabrini Simões Calvo e Prof^a Dr^a Josimayre Novelli

Telefone/email:

Prof^a Dr^a Luciana Cabrini Simões Calvo (44) 9 91080886/ lcsimoes@uem.br

Prof^a Dr^a Josimayre Novelli (44) 9 9951-9343 / jnovelli@uem.br

Endereço de contato das orientadoras: Avenida Colombo, 5790, Jd. Universitário, Bloco G34, sala 106, CEP: 87020-900. Maringá- Pr.

Dúvidas a respeito dos aspectos éticos da pesquisa poderão ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco 35 – sala 04

CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Tel: (44) 3261-4444/ 3011-4597

E-mail: copep@uem.br

Horário de atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 11h40 e 14h às 17h30.

Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

Maringá, ____ de _____ de 2022

Ana Igraíne de Góis Barreto

Pesquisadora Responsável

Profª Drª Luciana Cabrini Simões Calvo

Orientadora

Profª Drª Josimayre Novelli

Coorientadora

_____ (NOME
POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente
esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar
voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Quanto a minha identidade: () Quero manter minha identidade em anonimato, sendo
portanto, identificado por pseudônimos. () Não quero manter minha identidade em
anonimato, sendo portanto, identificado pelo meu nome real.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: ____ / ____ / 2022