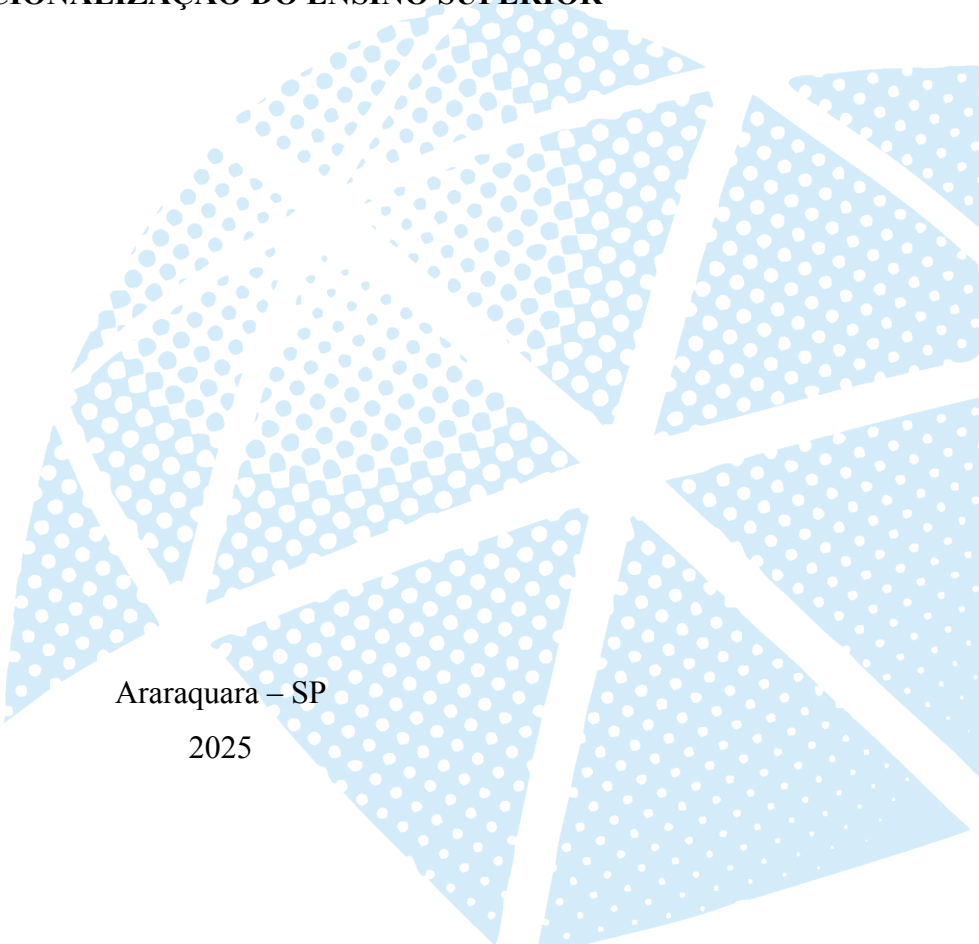


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências de Letras – Campus de Araraquara

LÍVIA DE MATTOS JULIANI

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED
LEARNING (CLIL) E ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Araraquara – SP
2025



LÍVIA DE MATTOS JULIANI

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING
(CLIL) E ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Ensino/
Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Mari Kaneko
Marques

Araraquara – SP

2025

J94f

Juliani, Livia de Mattos

Formação docente em Content and Language Integrated Learning (CLIL) e English as a Medium of Instruction (EMI) para a internacionalização do Ensino Superior / Livia de Mattos Juliani. -- Araraquara, 2025

172 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Sandra Mari Kaneko Marques

1. CLIL. 2. EMI. 3. Internacionalização do Ensino Superior. 4. Formação docente. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto potencial desta pesquisa, em caráter científico, diz respeito às possibilidades de expansão da ciência brasileira que podem ocorrer uma vez que, ao atuar com a educação de formadores, ou seja, docentes que atuam no Ensino Superior, esta pesquisa colabora diretamente para a internacionalização das pesquisas em caráter nacional e internacional, ainda que preparando apenas os docentes da instituição a princípio. Esta pesquisa também se relaciona com os objetivos de desenvolvimento sustentável ao promover educação de qualidade e visar a internacionalização e a implementação de parcerias entre instituições de ensino globais.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The expected impact of this research, from a scientific perspective, concerns the possibilities of expansion of Brazilian science that may occur as, by focusing on the education of teacher educators, therefore lecturers who work in Higher Education, this research directly contributes to internationalisation of academic studies both nationally and internationally even if initially limited to preparing lecturers within the institution itself. Furthermore, this research aligns with the Sustainable Development Goals by promoting quality education and aiming at the internationalisation and establishment of partnerships between global educational institutions.

LÍVIA DE MATTOS JULIANI

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED
LEARNING (CLIL) E ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua

Data da defesa: 28/08/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Camila Höfling

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Campus de São Carlos

Aos meus alunos, que me motivam sempre.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos queridos. Sem a paciência de vocês, todo o carinho e parceria, não teria me formado professora, sequer buscaria crescer todos os dias por vocês.

À minha orientadora Sandra, por toda a paciência — que insisto em esgotar, diga-se de passagem —, apoio, atenção e ensinamentos. Obrigada por acreditar em mim e no meu trabalho.

Aos meus pais, Rômulo e Marina, por todo o apoio e insistência para que eu desse mais este passo em direção aos meus objetivos. Sou eternamente grata por tanto amor.

Aos meus tios Caetano e Lena, por serem minha maior inspiração. Se um dia me tornar uma fração do que vocês são, terei conquistado mais do que jamais acreditaria.

À minha segunda mãe, Ismênia, por me permitir encontrar colo e suporte sempre que precisei.

Ao Pedro, meu amor, por me estender a mão todas as vezes, até quando eu achei que não precisava. Mas tudo vai dar certo. Tudo indica que *sim*.

Às minhas colegas de graduação e de pós-graduação Janaína e Laura, sem as quais essa jornada teria sido absurdamente mais difícil de percorrer. Por mais viagens, eventos, histórias e risadas como as nossas.

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

“Escrevemos para saborear a vida duas vezes:
no momento e em retrospecto.”

Anaïs Nin

“É esse intervalo de tempo que me permite
escrever hoje — um pouco como aos dezesseis
anos ficava deitada tomando sol um dia
inteiro”

Annie Ernaux (2023, p. 32)

RESUMO

A Língua Inglesa torna-se, cada dia mais, o idioma da ciência, do comércio e da Internet (Graddol, 2006). Como consequência, sua presença no Ensino Superior torna-se inevitável, este entendido como sempre tendo sido internacional (De Wit; Altbach, 2021). Como consequência da presença da Língua Inglesa no Ensino Superior, a oferta de disciplinas no idioma estrangeiro se torna uma possibilidade para a internacionalização. Tomando como base a pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida entre 2021 e 2022 que investigou as barreiras enfrentadas pelos docentes de uma universidade pública paulista para que pudessem oferecer disciplinas em inglês, nota-se que, apesar dos incentivos por parte da instituição para que sejam oferecidas disciplinas em língua estrangeira, promovendo a internacionalização das disciplinas da universidade e potencialmente mitigando as barreiras financeiras e sociais da mobilidade internacional. Para que tais ações sejam possíveis, duas abordagens teórico-metodológicas que se relacionam ao ensino da Língua Inglesa e de conteúdos em conjunto ou através do idioma se destacam: *English as a Medium of Instruction* (EMI) e *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Considerando os dados coletados no estudo anterior em que notou-se que muitos docentes demonstraram reconhecer os benefícios acadêmicos do ensino em inglês, mas relataram que não se sentiam preparados para ensinar em outro idioma além do português, esta pesquisa — de caráter qualitativo e interpretativista, constituído de um estudo de caso — ocupou-se da seleção, preparo e aplicação de um curso que não apenas contemplou as abordagens CLIL e EMI, aspectos relacionados à didática e ao uso de tecnologias, mas também levou em consideração as necessidades e dificuldades apontadas pelos docentes, de modo que o curso construído suprisse as necessidades específicas deste grupo. Para tanto, foram investigados materiais e cursos já existentes sobre CLIL e EMI, bibliografias disponíveis e se poderiam contribuir para a formação continuada desses docentes. Por fim, após a análise de questionários, gravações e planos de aula produzidos pelos participantes, notou-se que os problemas enfrentados pelos docentes desta universidade para a internacionalização de suas disciplinas não se resumem apenas ao conhecimento de abordagens que os preparem para tal, mas também à falta de confiança e sensação de falta de proficiência no idioma estrangeiro.

Palavras-chave: CLIL; EMI; Internacionalização do Ensino Superior; Formação Docente.

ABSTRACT

The English language is increasingly becoming the language of science, commerce, and the Internet (Graddol, 2006). As a result, its presence in Higher Education becomes inevitable—an environment that has always been international in nature (De Wit; Altbach, 2021). Due to the growing presence of English in Higher Education, offering courses in a foreign language becomes a viable path toward internationalization. Based on a Scientific Initiation research project conducted between 2021 and 2022, which investigated the barriers faced by professors at a public university in São Paulo in offering courses in English, it is evident that, despite institutional incentives to offer courses in a foreign language — thus promoting the internationalization of university curricula and potentially mitigating the financial and social barriers of international mobility — challenges remain. To support such initiatives, two theoretical and methodological approaches that connect the teaching of English with content instruction stand out: English as a Medium of Instruction (EMI) and Content and Language Integrated Learning (CLIL). Considering data from the previous study, in which many professors acknowledged the academic benefits of teaching in English but reported not feeling prepared to teach in any language other than Portuguese, this qualitative, interpretive case study focused on the selection, preparation, and implementation of a course that not only integrated the CLIL and EMI approaches, along with elements of pedagogy and the use of technology, but also took into account the needs and challenges expressed by the professors, ensuring that the course met their specific needs. To this end, existing materials and courses on CLIL and EMI, as well as available bibliographies, were examined to assess their potential contribution to the ongoing professional development of these faculty members. Finally, after analyzing questionnaires, recordings, and lesson plans created by the participants, it was observed that the challenges faced by professors at this public university in internationalizing their courses go beyond knowledge of appropriate methodologies—they also involve a lack of confidence and a perceived lack of proficiency in the foreign language.

Keywords: CLIL; EMI; Higher Education Internationalisation; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Crescimento da colaboração internacional entre 2000 e 2015	42
Figura 2	Continuum de programas que integram conteúdo e aprendizado de língua	51
Figura 3	Os 4 Cs do CLIL	56
Figura 4	Matriz CLIL em inglês que relaciona conteúdo, língua, integração e aprendizado com comunidade, cognição, comunicação e cultura	57
Figura 5	Exemplo da Matriz CLIL da definição da relação entre conteúdo e cultura	58
Figura 6	Exemplo da Matriz CLIL da exemplificação da relação entre conteúdo e cultura	59
Figura 7	Matriz CLIL das demandas cognitivas e linguísticas	60
Figura 8	Relação entre docentes inscritos e selecionados para participarem do curso	68
Figura 9	Relação entre discentes inscritos e selecionados para participarem do curso	69
Figura 10	Captura de tela da plataforma <i>Google Classroom</i> em que se pode visualizar os materiais e capítulos disponíveis das primeiras duas semanas de curso	71
Figura 11	Páginas 7 e 8 do capítulo de introdução do material didático em que se propõe o questionamento “ <i>Is my English suitable for teaching?</i> ”, ou “Meu inglês é adequado para o ensino”, seguido da reflexão “ <i>Is it okay to have an accent?</i> ”, ou “Está tudo bem ter um sotaque?”	72
Figura 12	Páginas 9 e 10 do capítulo de introdução do material didático em que são discutidos, de forma resumida, conceitos de sotaque, inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade baseados em Jenkins (2015), além de apresentar algumas sugestões de condutas que poderiam ser tomadas fim de contribuir para a melhora da confiança no uso do idioma estrangeiro	73
Figura 13	Páginas 24 e 25 do capítulo 2 do material didático, que apresenta aos docentes e discentes de pós-graduação motivos pelos quais uma instituição de Ensino Superior faria uso de EMI em suas aulas	74
Figura 14	Páginas 52 e 53 do capítulo 5 do material didático, que apresenta aos docentes e discentes de pós-graduação motivos pelos quais	75

uma instituição de Ensino Superior faria uso de CLIL em suas aulas

Figura 15	Exemplo dos verbos da Taxonomia de Bloom em inglês	77
Figura 16	Representação da variação de LOTS a HOTS da Taxonomia de Bloom em inglês	78
Figura 17	Páginas 90 e 91 do capítulo 10 do material didático, que introduz o conceito de metodologias ativas e da Taxonomia de Bloom.	79
Figura 18	Página 20 do capítulo 1 do material didático, que exemplifica o uso da Taxonomia de Bloom para o desenvolvimento de atividades	79
Figura 19	Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Na sua opinião, como foi seu desempenho durante o curso?”	81
Figura 20	Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Na sua opinião, como foi seu desempenho durante o curso?”	81
Figura 21	Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Como você se sente para ensinar usando EMI?”	82
Figura 22	Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Como você se sente para ensinar usando EMI?”	82
Figura 23	Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Como você se sente para ensinar usando CLIL?”	83
Figura 24	Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Como você se sente para ensinar usando CLIL?”	84
Figura 25	Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sentiu estimulado(a) a oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”	88
Figura 26	Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sentiu estimulado(a) a oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”	88
Figura 27	Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sente confiante para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”	89

Figura 28	Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sente confiante para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”	90
Figura 29	Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sente capacitado(a) para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”	92
Figura 30	Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sente capacitado(a) para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”	93
Figura 31	E-mail do professor desistente	94
Figura 32	Excerto do plano de aula do docente Ignácio, em que ele comenta que supõe que os alunos tenham dificuldades com a gramática do inglês, semelhantes às próprias limitações	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de docentes por instituto que se inscreveram no curso	67
Tabela 2	Número de docentes e discentes inscritos, selecionados e concluintes	70
Tabela 3	Relação de planos de aula entregues por turma	102
Tabela 4	Relação de rendimento e compreensão das abordagens após análise dos planos de aula por grupo de participantes	103
Tabela 5	Número de docentes inscritos e concluintes por turma	105
Tabela 6	Número de alunos de pós-graduação concluintes por turma	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Exemplos de níveis de proficiência exigidos em programas de pós-graduação de uma universidade paulista	25
Quadro 2	Habilidades e contextos avaliados pelo Companion Volume para a elaboração do QCER	31
Quadro 3	Definição geral de cada nível linguístico do QECR	32
Quadro 4	Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	64
Quadro 5	Breve análise dos materiais disponíveis	72
Quadro 6	Justificativa dos docentes à pergunta “Depois do curso, como você se sente para ensinar utilizando Content and Language Integrated Learning (CLIL)?”	85
Quadro 7	Respostas à pergunta “O que você acredita ter sido um elemento fundamental para que você concluísse isso?”	91
Quadro 8	Forças, oportunidades, fraquezas e ameaças	106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AREX	Assessoria de Relações Externas
BEPE	Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior
BPE	Bolsa de Pesquisa no Exterior
BRaVE	<i>Brazilian Virtual Exchange</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
CLI	Comitê Local de Internacionalização
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
EMI	<i>English as Medium of Instruction</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ESPCA	Programa Escola São Paulo de Ciência Avançada
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
HOTS	<i>Higher Order Thinking Skills</i>
IeC	Internacionalização em Casa
LOTS	<i>Lower Order Thinking Skills</i>
MEC	Ministério da Educação
PLE	Português como Língua Estrangeira
PP	Professora-pesquisadora
PrInt	Programa de Internacionalização
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
STEAM	<i>Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics</i>
T1D	Turma 1 de Docentes
T2D	Turma 2 de Docentes
T1PG	Turma 1 de Pós-Graduandos
T2PG	Turma 2 de Pós-Graduandos

TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Antecedentes de pesquisa	21
Justificativa	22
Objetivos e perguntas de pesquisa	29
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
1.1 Habilidade linguística	30
1.2 Inglês como língua franca	33
1.3 Internacionalização	37
1.3.1 Intercâmbio com Mobilidade	44
1.3.2 Internacionalização em Casa e Intercâmbio Virtual	47
1.4 <i>English as a Medium of Instruction</i> (EMI)	51
1.5 <i>Content and Language Integrated Learning</i> (CLIL)	55
2. METODOLOGIA	63
2.1 - Natureza da Pesquisa	63
2.2 - Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados	63
2.3 - Descrição do Curso e Participantes	66
2.4 - Descrição do Material Didático Produzido	72
3. ANÁLISE DOS DADOS	81
3.1 - Questionários	81
3.2 - Gravações	94
3.3 - Planos de Aula	101
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	118
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	119

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL ENVIADO AOS DOCENTES	122
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL ENVIADO AOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO	134
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL ENVIADO AOS DOCENTES	147
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO FINAL ENVIADO AOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO	158
APÊNDICE F – MODELO DO PLANO DE AULA DE ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION	170
APÊNDICE G – MODELO DO PLANO DE AULA DE CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING	171

INTRODUÇÃO

Nesta introdução, discutimos os antecedentes desta pesquisa, bem como levantamos questões pertinentes com relação à problematização do tema investigado, a formação docente em *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI) no Ensino Superior, justificando sua relevância no processo de internacionalização. Partimos em seguida para a apresentação de nossos objetivos e perguntas norteadoras deste estudo.

Antecedentes de Pesquisa

Primeiramente, como antecedentes desta investigação, é pertinente mencionar que o presente trabalho toma como base a pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida entre 2021 e 2022, posteriormente apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Bacharel em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). O trabalho de Iniciação Científica tinha como objetivo coletar dados acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores da Unesp para que pudessem ofertar e ministrar disciplinas em suas respectivas especialidades em língua estrangeira, incentivando ações voltadas para a internacionalização dos campi, como o CAPES-PrInt e outras iniciativas semelhantes, para intercâmbio com mobilidade, e o *Brazilian Virtual Exchange* (BRaVE), para intercâmbio virtual.

Na pesquisa realizada, nos dados coletados no questionário *online*, via *Google Forms*, constatou-se que alguns docentes já conheciam as abordagens. A maioria conhecia ou já tinha ouvido falar sobre CLIL (18%), enquanto 9% daqueles que responderam à pesquisa conheciam EMI, porém não se aprofundaram a respeito. Alguns manifestaram já ter ouvido falar ou conhecer brevemente uma abordagem ou outra por conta de alguns cursos ofertados pela Unesp em parceria com instituições estrangeiras. Contudo, apenas 10,4% dos 222 professores que responderam ao questionário fizeram algum curso ou qualificação, sendo que 89,6% não conseguiram participar das ofertas realizadas pela Unesp anteriormente.

A baixa adesão não denota necessariamente desinteresse em fazer uso das abordagens, tendo em vista que a maioria dos professores que responderam à pesquisa (73,4%) acreditava que a oferta de disciplinas em inglês auxiliaria os alunos quanto ao uso do idioma - para fins acadêmicos ou não. Mesmo que, do total de docentes, 46,4% dissessem não se sentir aptos a ministrar disciplinas em língua estrangeira, 31,1% deles afirmaram serem

capazes para tal. O interesse em um curso que os qualifique foi também apontado pela pouca diferença em relação à preferência pelas abordagens EMI ou CLIL (59% optaram por EMI versus 58,1% por CLIL), indicando que, mesmo não se sentindo a princípio capazes de ministrar suas disciplinas em língua estrangeira, se interessavam por aprender sobre ambas.

Levando em consideração os resultados obtidos na pesquisa, o interesse dos docentes em participar de um curso de formação que os orientasse a ministrar disciplinas de sua especialidade em língua estrangeira e a pequena diferença de opção por uma abordagem ou outra, esta pesquisa de mestrado se propôs a desenvolver um curso que contemplasse as necessidades apresentadas pelos docentes no questionário de Iniciação Científica, envolvendo as abordagens de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI).

Justificativa

Ainda que seja debatível o início da globalização, sendo no século XV, com o surgimento das primeiras economias capitalistas, ou posteriormente, já no século XX, com o fim da Segunda Guerra Mundial e início da Nova Ordem Mundial, ela impacta a forma de transmissão de informações, conteúdo, tecnologias e, principalmente, o movimento de pessoas. O fato é que, independentemente do calendário, a globalização e o impacto econômico de países anglófonos como a Inglaterra e, mais recentemente, os Estados Unidos da América, bem como a importância econômica do último após o fim da Guerra Fria em 1989, acarretaram no uso ampliado do inglês em diversas áreas, como no comércio, na ciência e na Internet (Graddol, 2006).

O crescimento do inglês, contudo, não se deu apenas em aspectos linguísticos, educacionais e econômicos, mas também em questões culturais, políticas e até mesmo éticas (Graddol, 2006, p. 9). Como David Graddol comenta,

[...] a relação entre a Língua Inglesa e a globalização foi complexa: a globalização econômica encorajou a disseminação da Língua Inglesa, mas a disseminação da Língua Inglesa também encorajou a globalização (Graddol, 2006, p. 9, tradução nossa)¹.

Tendo em vista, portanto, que a comunicação em inglês e a globalização caminham juntas, a conquista mundial de um espaço de prestígio no ambiente universitário se tornou

¹No original: [...] *the relationship between English and globalisation was a complex one: economic globalisation encouraged the spread of English but the spread of English also encouraged globalisation.*

consequência imediata. A exemplo disso, grandes revistas acadêmicas, como *Nature*, *IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition*, *The New England Journal of Medicine*, *Science* e *Lancet*², dentre outras, recebem artigos do mundo todo, e são publicadas em inglês.

Anteriormente, os idiomas favoritos das publicações científicas eram sumério, grego, árabe e latim. No início do século XX, contudo, outros idiomas passaram a conquistar espaço no meio científico, como francês, alemão, russo e, em especial, o inglês (Hamel, 2007). O alemão perdeu espaço no meio científico após a Segunda Guerra Mundial, principalmente por ter sido banido de conferências internacionais (Ammon, 2001 *apud* Englander, 2014, p. 2). Contemporaneamente, o inglês passou a se destacar no ambiente acadêmico, tanto pela crescente produção científica, quanto pelo fato de que a Europa estava devastada com a guerra, e assuntos como a produção acadêmica se tornaram menos valorizados. Como consequência, cientistas europeus migraram para os Estados Unidos da América e passaram a publicar seus achados em território estadunidense, utilizando o inglês. Além disso, com a Guerra Fria, aumentaram os investimentos em pesquisa no país (Englander, 2014), o que também permitiu que, pouco a pouco, o idioma conquistasse seu espaço na academia.

É pertinente destacar, porém, que tal importância do idioma no meio acadêmico e mundial não se dá por questões errôneas como a de considerar o inglês um idioma superior, *status* não-pertinente a nenhum idioma. Tal posição de relevância é assumida pelos fatos anteriormente mencionados e qualquer outro idioma, destacando-se aqueles que eram considerados relevantes pela importância sociopolítica dos países que os utilizavam assim como o inglês nos Estados Unidos e Inglaterra – bem como francês, alemão e russo –, poderia assumir tal posição de importância, tendo a Língua Inglesa conquistado mais espaço por conta dos eventos históricos e econômicos anteriormente citados.

No Brasil, o impacto mundial da Língua Inglesa também é percebido e atinge o ambiente acadêmico em publicações, congressos – em especial os internacionais –, iniciativas de internacionalização, entre outros. Por conta disso, a proficiência no idioma passou a ser exigida em diversos programas de pós-graduação no país. A proficiência necessária para o ingresso na pós-graduação é baseada em resultados de exames de proficiência diversos, mas que por sua vez alinham seus resultados ao *Common European Framework of Reference* (CEFR), ou Quadro Comum Europeu de Referência em Proficiência em Línguas (QCER).

² Baseadas nas métricas do Google Scholar. Informações disponíveis em: https://scholar.google.com/citations?view_op=top_venues. Acesso em 14 out. 2024.

Ainda que a demanda da proficiência apareça em editais de ingresso, o Ministério da Educação (MEC) não possui documentos ou pareceres que justifiquem a exigência de tal proficiência. Contudo, no Parecer CNE / CNS Nº 462/2017 (Brasil, 2017), é homologada a permissão para que os cursos de pós-graduação optem por utilizar idiomas estrangeiros nas atividades dos cursos de mestrado e doutorado, incluindo-se trabalhos, dissertações e teses. A exigência da proficiência no ingresso em um programa de pós-graduação, portanto, não é documentada, ocorrendo pelo reconhecimento das instituições brasileiras acerca da necessidade do alcance que a pesquisa e o pesquisador devem obter. Deste modo, se faz necessário que o candidato ao ingresso na pós-graduação tenha, ao menos, habilidade de leitura intermediária em um idioma estrangeiro, sendo este, preferencialmente, o inglês, pelos motivos já comentados acerca do impacto que o idioma tem em caráter mundial.

É importante destacar que órgãos de fomento, como a FAPESP e a CAPES retiraram a obrigatoriedade de apresentação de um exame de proficiência para a participação nas iniciativas de internacionalização, tais com editais ou bolsas do tipo BEPE, sendo necessário apenas apresentar uma carta de anuência do orientador, afirmando que o estudante possui nível de proficiência satisfatório para realizar suas atividades no país estrangeiro. Tal iniciativa é arriscada, uma vez que o parecer, além de não levar em consideração todo o espectro da fluência, como as habilidades de fala, escuta, escrita e leitura, pode nivelar o aluno além de seu conhecimento linguístico real, o que pode resultar em falta de confiança, insucesso na comunicação e outras dificuldades no intercâmbio de ideias.

Finardi e Guimarães (2017) ainda sugerem que a internacionalização do Ensino Superior, o uso do inglês como língua franca nas universidades e a integração destes espaços é consequência direta das tendências de globalização que temos observado mundialmente.

Além do ingresso em programas de pós-graduação das universidades brasileiras, temos também as crescentes iniciativas de internacionalização. Um exemplo disso é o extinto Ciências sem Fronteiras, que foi um programa do Governo Federal lançado em julho de 2011 e encerrado em abril de 2017 e que buscava promover a internacionalização e consolidação da pesquisa brasileira através de intercâmbios com mobilidade para que a comunidade acadêmica discente pudesse entrar em contato com centros de pesquisas estrangeiros e também levar a ciência brasileira para o exterior. O programa contou com 101 mil bolsas, distribuídas por órgãos de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³. Outro programa semelhante e mais recente é o CAPES-PrInt, encerrado em outubro de 2024, que foi o Programa Institucional de Internacionalização da CAPES e buscava promover a internacionalização das universidades e da pesquisa brasileira, em especial através de bolsas de intercâmbio com mobilidade para docentes, pesquisadores, pós-graduandos e servidores⁴.

De certa forma, há pressão nacional e institucional para que a internacionalização ocorra. No país, a existência do CAPES-PrInt e de outras chamadas da própria CAPES e do CNPq com bolsas de pesquisa no exterior aponta para essa direção. No estado de São Paulo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) também possui a Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE), que é “o principal instrumento de apoio à internacionalização da pesquisa adotado pela FAPESP”⁵. Institucionalmente, na Unesp, desde a criação da Assessoria de Relações Externas (AREX) da Unesp e dos Comitês Locais de Internacionalização (CLIs), aponta-se para esse tipo de incentivo.

Nestes programas, a exemplo os da universidade estadual paulista em estudo, como os de Linguística e Língua Portuguesa, Estudos Literários, entre outros, o nível de proficiência exigido varia, como pode ser visualizado no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 — Exemplos de níveis de proficiência exigidos em programas de pós-graduação de uma universidade paulista

Curso de pós-graduação	Nível de proficiência exigido para ingresso					
	Alemão	Espanhol	Francês	Inglês	Italiano	PLE
Ciências Sociais	—	n/e*	n/e*	n/e*	—	n/e*
Economia	—	—	—	n/e*	—	—
Educação Escolar	—	B1	B1	C1	B1+	B1+
Educação Sexual	—	B1	B1	C1	—	B1+
Estudos Literários	n/e*	B1	B1	C1	B1	B1+

³ Informações disponíveis em:

<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em 21 ago. 2024.

⁴ Programa Institucional de Internacionalização da CAPES que buscava promover a internacionalização das universidades e da pesquisa brasileira, em especial através de bolsas de intercâmbio com mobilidade para docentes e pesquisadores de doutorado e pós-doutorado. O programa foi encerrado em outubro de 2024.

Informações disponíveis em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em 21 ago. 2024.

⁵ Informações disponíveis em <https://revistapesquisa.fapesp.br/internacionalizacao-da-pesquisa/>. Acesso em 15 out. 2024.

Linguística e Língua Portuguesa	–	B1	B1	C1	–	B1+
Ciências Odontológicas	–	–	–	B1	–	–
Odontologia	–	–	–	B1/B2**	–	–
Ciências Fisiológicas	–	–	–	B2	–	B1+
Química	–	–	–	B1/B2**	–	–
Biotecnologia	–	–	–	B1/B2**	–	–
Alimentos, Nutrição e Engenharia de Alimentos	–	–	–	B1-C2	–	–
Biociências e Biotecnologia Aplicadas à Farmácia	–	–	–	–	–	–
Ciências Farmacêuticas	–	–	–	n/e*	–	–

* n/e: Não especificado. Nestes casos é necessário apenas que apresentem um certificado de proficiência, sem nota mínima, ou que façam o exame da própria instituição, que avalia o aluno apenas como *aprovado* ou *reprovado*, sem definir a proficiência do inscrito.

** A depender do exame exigido.

Como pode ser observado, o nível de proficiência exigido, seja para o ingresso nos programas de pós-graduação, é variável. Entretanto, via de regra, é exigido nível equivalente ou superior a B1 (intermediário) de acordo com o QECR, comprovado por exame de proficiência ou através da prova oferecida pelo programa. Isso se deve ao fato de que, a partir do nível B1, o aprendiz já é considerado usuário independente do idioma, ou seja, além de ser capaz de compreender e formular discussões por conta própria, pode defender, ainda que de forma básica, suas próprias opiniões e argumentar sobre elas, especialmente as relativas a assuntos com os quais já esteja familiarizado (Council of Europe, 2020).

Entretanto, em um contexto em que o aluno de pós-graduação possua a maior parte ou toda a bibliografia de pesquisa traduzida para o português, ou que estude fenômenos nacionais, por exemplo, vê pouca ou nenhuma utilidade no uso de um idioma estrangeiro durante a pós-graduação. Apesar disso, seu nível linguístico permite que se comunique de forma eficiente em contextos com os quais já tenha familiaridade ou façam parte de seu cotidiano, como seu objeto de pesquisa e assuntos relativos à área que estuda. Levando tais fatores em consideração, a exigência ou necessidade do nível de proficiência apresentado para ingresso no curso de pós-graduação se torna nebulosa ou confusa, aparentando ter pouca ou nenhuma utilidade a alguns estudantes.

Existem, porém, diversas formas de se utilizar uma língua estrangeira no ensino superior e na pós-graduação. Dentre elas, há a opção de ofertar disciplinas em língua

estrangeira, como em inglês. Entre 2013 e 2014, houve uma chamada institucional da Unesp em que foram ofertadas disciplinas de pós-graduação em Língua Inglesa para alunos estrangeiros⁶. Na ocasião, foram oferecidas 20 disciplinas de pós-graduação através de um projeto da Unesp chamado Conjunto de Disciplinas em Inglês (CDI). Em agosto de 2013 foram oferecidos 50 cursos de inglês em quatro áreas do conhecimento neste projeto. Em seguida surgiu a oferta das disciplinas de pós-graduação, nas áreas de Agricultura, Energia Alternativa, Odontologia e Literatura e Linguística. Nota-se com isso que há apoio institucional para a realização de projetos desse tipo, porém a falta de proficiência dos docentes e habilidade em abordagens que facilitem o processo de ensino e internacionalização pode ter dificultado o sucesso do programa, uma vez que ofertas semelhantes não ocorreram depois disso.

Esse cenário tem o intuito de promover a internacionalização das universidades e das pesquisas brasileiras, mas em especial podem colocar a universidade como um centro internacional de pesquisa, tal como defende Galloway (2020) em contextos em que o inglês não é língua materna.

Apesar do incentivo institucional através do apoio aos docentes para que promovam formas de internacionalização e integração entre a universidade nacional e instituições estrangeiras, a oferta de disciplinas em língua estrangeira na Unesp ainda é limitada. Tendo em vista que há apoio institucional para que isso aconteça, nota-se que o problema é de outra natureza. Como identificado na pesquisa de Iniciação Científica (Juliani, 2023) que antecedeu o presente estudo, a maioria dos docentes não se sente preparada para ministrar disciplinas em outro idioma além do português.

[...] muitos docentes não se sentem aptos a ministrarem disciplinas de suas especialidades em língua estrangeira, justificado pela insegurança dos docentes nas respostas [...] e sensação de não dominarem a língua o suficiente para que consigam realizar tal feito (Juliani, 2023, p. 58)

Para que haja cada vez mais disciplinas sendo ofertadas em Língua Inglesa em nossa instituição, assim como previsto pelo Plano de Internacionalização da Unesp (Unesp, 2023), faz-se necessária a qualificação dos docentes para ministrar aulas em um idioma estrangeiro, promovendo, assim, a internacionalização em casa. Desse modo, é importante que programas de internacionalização já inseridos em universidades brasileiras, como o *Brazilian Virtual*

⁶ Informações disponíveis em <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/11797/unesp-oferece-20-disciplinas-gratuitas-de-pos-em-ingles/>. Acesso em 21 ago. 2024.

Exchange (BRaVE)⁷ e outros, atuem em conjunto com tais ofertas e não apenas permitam, mas também facilitem o processo de internacionalização em território nacional.

Tendo em vista a existência de programas de internacionalização como CAPES-PrInt, BRaVE e outros, destaca-se a necessidade de preparar professores e alunos em ambientes universitários a fim de que tais programas, e outros com objetivos semelhantes, tenham o máximo de aproveitamento de seu potencial. Deste modo, surge também a necessidade de qualificar docentes de diferentes áreas em abordagens de ensino focadas no uso de idiomas estrangeiros, como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI).

A escolha das duas abordagens se deu por conta da relação que ambas possuem com o idioma e o conteúdo. Resumidamente, EMI é uma abordagem de ensino cujo objetivo principal está no aprendizado do conteúdo. As aulas são ministradas em inglês, mas o foco da aula não é o idioma, ainda que possa haver ganhos neste aspecto, mas no conteúdo a ser aprendido. CLIL, por outro lado, é uma abordagem cujos objetivos estão voltados para o aprendizado do conteúdo e do idioma estrangeiro ao mesmo tempo. As duas abordagens serão melhor descritas posteriormente, mas acredita-se que sejam adequadas à realidade do docente no Ensino Superior por, no caso do EMI, não exigir conhecimento aprofundado de questões que envolvem o idioma; e no caso de CLIL, por levar em consideração os ganhos possíveis para os alunos que não possuem base sólida na língua estrangeira, podendo aprimorá-la com as aulas nesta abordagem.

Além destes fatores, consideramos necessário preparar estes docentes em outros recursos didáticos relacionados a esses modelos de ensino para que não apenas possam oferecer disciplinas de suas especialidades em um idioma estrangeiro, mas também para que o uso da Língua Inglesa seja otimizado e melhor aproveitados por alunos, docentes, pesquisadores e pelo restante da comunidade acadêmica, por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o público-alvo que poderá se beneficiar desta pesquisa consiste das comunidades acadêmicas brasileira e internacional, que poderão fazer trocas significativas nos âmbitos científico e tecnológico, em especial para a universidade analisada e para a avaliação de ações voltadas para a internacionalização em casa e a internacionalização do currículo, além de investimentos em cursos e avaliações, bem como a continuidade da oferta desses cursos e oportunidades.

⁷ Projeto criado pela Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) com o objetivo de conectar estudantes e pesquisadores de instituições brasileiras e estrangeiras e promovendo, além do aprendizado através da telecolaboração, intercâmbio cultural e de ideias. Foi institucionalizado pela Unesp em 2017 (Freire Junior; Massini-Cagliari; Putti, 2020; Salomão, 2020).

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo dar continuidade à pesquisa de Iniciação Científica anteriormente realizada, financiada pelo CNPq, que analisou as necessidades dos docentes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para que pudessem ensinar as disciplinas de suas especialidades utilizando a Língua Inglesa. Além disso, naquela pesquisa, partindo do ponto de vista dos docentes, buscou-se verificar o uso de duas perspectivas teórico-práticas que pudessem ser utilizadas nestas aulas, sendo estas abordagens *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as Medium of Instruction* (EMI).

Dando continuidade à pesquisa e às análises anteriormente realizadas, foi possível aprofundar-se nas literaturas de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as Medium of Instruction* (EMI). Assim sendo, nesta pesquisa buscou-se, com base nas necessidades anteriormente levantadas, elaborar e oferecer um curso a quatro grupos, sendo dois compostos por docentes e os outros dois por discentes de pós-graduação da Unesp interessados em conhecer mais sobre tais abordagens e em como elas poderiam ser úteis no processo de internacionalização. Tendo participado do referido curso, os participantes puderam então realizar três atividades, sendo duas delas planos de aula que utilizassem as abordagens estudadas em cada módulo, CLIL e EMI, e uma produção final, pautados em práticas de CLIL e EMI, sendo esta um *podcast* ou palestra em vídeo, do tipo TED-Talk para uso em suas disciplinas, focando especialmente na aula proposta nos planos de aula anteriormente apresentados. Acreditamos que essas formas de veiculação de informação e conhecimento (*podcast* e TED-Talk) são condizentes com as realidades atuais do público-alvo. Além disso, o projeto está inserido em um projeto temático da FAPESP, intitulada “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e pesquisadores globalizados”, sendo parte do subprojeto “Letramentos acadêmico-científicos para a formação de professores e pesquisadores globalizados em educação científica: *podcasts*, ted-talks e o enfrentamento da desinformação”. Deste modo, a produção de *podcasts* e TED-Talks no curso pôde ser utilizada como instrumento de aplicação dos conteúdos aprendidos.

Tendo identificado as dificuldades encontradas pelos docentes na pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida entre 2021 e 2022 (Juliani, 2023), para a presente pesquisa se propôs:

1. Preparar materiais que constituíram o curso de formação de professores em *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as Medium of Instruction* (EMI);
2. Desenvolver e ministrar o curso com materiais selecionados e desenvolvidos para quatro grupos, sendo dois compostos de estudantes de pós-graduação e outros dois de docentes da universidade;

Desta forma, as perguntas de pesquisa que buscamos responder com este trabalho são:

1. De que forma os docentes e discentes avaliam o curso, bem como as atividades desenvolvidas utilizando as abordagens CLIL e EMI?
2. Quais as motivações dos docentes e discentes com relação à implementação das abordagens CLIL e EMI durante e após a realização do curso?

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo é dividido em cinco seções, a fim de apresentar os conceitos que foram utilizados como fundamentação teórica para o estudo realizado. A primeira seção se encarrega de definir proficiência, que se tornou fundamental para esta pesquisa dados os resultados obtidos na coleta de dados ao observarmos as respostas dos docentes em relação às suas inseguranças com relação à proficiência para que fizessem uso das abordagens CLIL e EMI. Em seguida serão apresentados os conceitos de inglês como língua franca, que é considerado essencial para a seção seguinte, de internacionalização. Esta seção se subdivide em duas partes: intercâmbio com mobilidade e intercâmbio virtual. Por fim, o capítulo se encerra apresentando as definições e conceitos estudados e adotados sobre as abordagens *English as a Medium of Instruction* e *Content and Language Integrated Learning*.

1.1 Habilidade linguística

A proficiência em um idioma estrangeiro é apontada por Scaramucci (2000, p. 12) como

o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões e, portanto, de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais e alunos. Uma vez definida, a proficiência é relacionada a outras variáveis como contexto, aprendizagem, características, condições de aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem. [...] Em

pesquisas sobre a aquisição/aprendizagem e ensino de L2/LE, portanto, avaliações de proficiência são usadas como fontes de informação sobre o sucesso/eficiência da aprendizagem e do ensino (Scaramucci, 2000, p. 12).

Levando em consideração as informações apresentadas, considera-se importante citar, para este estudo, o parâmetro que serve para avaliação e para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o Quadro Comum Europeu de Referência em Proficiência em Línguas (QCER), ou *Common European Framework of Reference* (CEFR).

O Quadro Comum Europeu de Referência em Proficiência em Línguas foi elaborado a partir de um livro denominado *Companion Volume*, produzido pelo *Council of Europe*, que é composto por diretrizes definidas por pesquisas e dados coletados em sala de aula por professores de idiomas do mundo todo. O material visa definir conceitos e habilidades esperadas para cada um dos seis níveis linguísticos, variando de A1 (menos proficiente) a C2 (mais proficiente).

Dentre as diretrizes definidoras de cada nível, temos as habilidades receptivas (como escuta e leitura) e as produtivas (fala e escrita). O quadro abaixo descreve as atividades avaliadas pelo *Companion Volume*.

Quadro 2 — Habilidades e contextos avaliados pelo *Companion Volume* para a elaboração do QCER

Habilidades receptivas		Habilidades produtivas	
Escuta	Leitura	Fala	Escrita
1. Compreensão oral geral; 2. Compreensão de diálogos entre outras pessoas; 3. Compreensão com membro da audiência de um programa ou apresentação ao vivo; 4. Compreensão de anúncios e instruções; 5. Compreensão de áudio (ou sinalização) de mídia e gravações; 6. Compreensão ao assistir a um programa de TV, filme ou vídeo.	1. Compreensão leitora geral; 2. Leitura de correspondência; 3. Leitura para orientação; 4. Leitura para informação e argumentação; 5. Leitura de instruções; 6. Leitura como ato de fruição.	1. Produção oral geral; 2. Descrição de experiências e sustentação de diálogo; 3. Apresentação de informações e sustentação de diálogo; 4. Apresentação de caso (como em um debate) e sustentação de diálogo; 5. Anúncios públicos; 6. Dirigir-se à audiência.	1. Produção escrita geral; 2. Escrita criativa; 3. Relatórios e ensaios.

Fonte: Adaptado de Council of Europe, 2020.

Além destas, também são avaliadas as habilidades de inferência, interação e mediação em variados contextos. A versão resumida do que é esperado de cada nível linguístico está representado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 — Definição geral de cada nível linguístico do QECR

Usuário proficiente	C2	Pode compreender praticamente todos os tipos de textos. Pode resumir informações de fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e considerações e as apresentando de forma coerente. Pode se expressar espontaneamente, muito fluentemente e de forma precisa, diferenciando nuances em significado até mesmo em situações complexas.
	C1	Pode compreender uma ampla variedade de textos mais longos e que exijam mais do aluno, além de reconhecer significados implícitos. Pode se expressar fluentemente e espontaneamente sem indicar de maneira óbvia procura por expressões. Pode utilizar a linguagem de forma flexível e efetiva para fins sociais, acadêmicos e profissionais. É capaz de produzir textos claros, bem-estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, exibindo controle sobre o uso de padrões organizacionais, conectivos e meios coesivos.
Usuário independente	B2	Pode compreender as ideias principais de textos complexos em assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas em sua área de especialidade. Pode interagir com certo grau de fluência e espontaneidade que torna a interação regular com outros usuários possível sem colocar tensão sobre qualquer uma das partes. Pode produzir textos claros e detalhados sobre diversos assuntos e explicar seu ponto de vista em um assunto apresentando as vantagens e desvantagens de diversos pontos.
	B1	Pode compreender os pontos principais quando linguagem padrão e clara é utilizada para comunicar assuntos com os quais já está familiarizado ou tem contato regularmente no trabalho, na escola, no lazer, etc. Pode lidar com a maior parte das situações que podem surgir em uma viagem em uma região onde o idioma é falado. Pode produzir textos simples ligados a assuntos com os quais está familiarizado ou se interessa. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, expectativas e ambições e dar explicações breves e apresentar alguns motivos para suas opiniões e planos.
Usuário básico	A2	Pode compreender frases e expressões frequentemente usadas relacionadas às áreas de maior relevância imediata (como informação muito básica sobre assuntos pessoais e sua família, além de compras, geografia local e emprego, por exemplo). Pode se comunicar em tarefas simples e rotineiras que exigem trocas simples e diretas de informações em assuntos familiares e rotineiros. Pode descrever utilizando termos simples sua história, ambiente imediato e assuntos em áreas de necessidade imediata.
	A1	Pode compreender e utilizar expressões familiares ao dia-a-dia e frases muito básicas focadas em satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar a si mesmo e os outros e pode perguntar e responder perguntas sobre detalhes pessoais, como onde alguém vive, pessoas que conhece e coisas que possui. Pode interagir de forma simples desde que a outra pessoa fale de forma lenta e clara, estando preparado para auxiliar.

Fonte: Council of Europe, 2020, p. 175, tradução nossa.

As versões detalhadas e resumidas do documento podem ser consideradas rasas em suas definições às vezes, em especial no que diz respeito às habilidades específicas demandadas por um idioma ou outro. Isso se dá, de acordo com Hawkins e Buttery (2010), pelo fato de os descritores apontados no *Companion Volume* têm como objetivo serem o mais abrangentes o possível, com definições que se encaixam em diversos idiomas europeus de forma amplificada.

Como consequência da falta de especificidade dos descritores do *Companion Volume* para diferentes idiomas, alguns perfis passaram a ser traçados por pesquisadores baseados em corpus provenientes de exames de proficiência, com destaque para os exames de Cambridge (Hawkins; Buttery, 2010). Tendo em vista que o foco desta pesquisa é o inglês, mas em especial a internacionalização de modo geral, foram utilizados apenas os conceitos de proficiência do QCER para o desenvolvimento da presente pesquisa.

1.2 Inglês como língua franca

Dadas as variadas formas de internacionalização disponíveis, além das movimentações a fim de expandir a cooperação internacional e a globalização, se faz necessário romper as barreiras linguísticas que podem ser encontradas. Para tanto, se faz uso de um idioma comum entre as partes, permitindo que a comunicação ocorra. Através do uso de uma língua franca é possível que a comunicação ocorra entre falantes de outras línguas utilizando um idioma em comum (Thomason, 2001). Ainda, uma língua franca se refere ao idioma ou à forma de comunicação utilizada por falantes cujas primeiras línguas sejam diferentes; em muitos casos, os falantes sequer compartilham um idioma ou cultura, mas a comunicação entre eles se faz necessária (Seidlhofer, 2005).

Na história, diversos idiomas foram utilizados como língua comum para a comunicação, dentre elas latim, grego, persa, alemão e outras. Os motivos para o uso de uma língua franca eram variados, podendo incluir dominação militar e expansão de um império, como no caso do Império Romano, que com sua expansão pelo território europeu fez com que o latim expandisse sua região de fala do centro da Itália para grande parte das regiões que hoje compõem a França, a Península Ibérica e os Bálcans (Ostler, 2010).

Além das conquistas militares, questões como comércio e religião também impactam no uso de uma língua franca. A exemplo, o comércio na região da Cornuália, ao sudoeste do Reino Unido, fez com que o *cornish*, idioma natural da região, desaparecesse por completo por conta do uso do inglês como língua franca para o comércio local. Em termos religiosos,

missionários como os padres jesuítas, por exemplo, utilizavam um idioma comum para a comunicação com os evangelizados, no Brasil tendo sido um idioma de base Tupi. Em outros casos, como na Alemanha pré-unificação, uma língua comum se fazia necessária para que as diferentes regiões germânicas se comunicassem entre si, vindo mais tarde a compor o território hoje conhecido como Alemanha e falante do idioma hoje chamado de alemão. Com o tempo, outros fatores podem influenciar a opção por uma língua ou outra, mas o *status* atribuído ao uso do idioma escolhido também colabora para o uso de uma língua franca.

Múltiplos fatores fizeram com que a Língua Inglesa se tornasse uma língua global, *status* atingido quando um idioma “desenvolve papel importante que é reconhecido em todos os países” (Crystal, 2003, p. 3, tradução nossa)⁸. Tal posição de importância não é atingida apenas pelo uso da língua, mas pela sua tradição histórica, política e interesses comerciais, culturais e tecnológicos (Crystal, 2003). Destarte, a opção pelo uso do inglês como língua franca tem como influência a história da Língua Inglesa.

Hoje, na posição de império moderno assumida pelos Estados Unidos da América, com papel importante sobre economia, cultura e tecnologia, seria inevitável que a Língua Inglesa assumisse a posição de língua franca que tem hoje.

Um império em expansão evidentemente necessita de meios para se comunicar com seus recém-adquiridos súditos, e esse é um dos motivos para a disseminação de uma língua franca (Ostler, 2010, p. 93, tradução nossa)⁹.

Dado o fato de que o inglês é a língua mais falada do mundo, além de ser o idioma mais utilizado nos âmbitos científicos, tecnológicos, comerciais e na Internet (Graddol, 2006), é natural que seja a língua de preferência para os contextos em que há a necessidade de uma língua comum para a comunicação. Ainda de acordo com Graddol (2006, p. 11), o inglês é a mais conhecida e comumente utilizada língua franca, tendo potencial para ser substituída pelo próprio inglês, mas em outro formato. Ou seja, a versão do idioma que substituiria o inglês seria a versão global deste que não mais se baseia nos países anglófonos mais ricos e importantes politicamente, como Estados Unidos, Inglaterra ou Canadá, mas na versão que o mundo tem sobre o idioma.

As pessoas têm se questionado há alguns anos se o inglês teria fincado seus pés tão fortemente nos escritórios globais que até mesmo a ascensão da China – e do

⁸ No original: *A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country.*

⁹ No original: *An expanding empire clearly needs means to communicate with its newly acquired subjects, and this is one of the reasons for the spread of a lingua franca.*

Mandarim – poderiam tirar [o inglês] de sua posição de dominância. A resposta é que já existe um concorrente, um que surgiu aos poucos em cena enquanto muitos falantes nativos de inglês não estavam olhando, celebrando a crescente hegemonia de sua língua. O novo idioma que está rapidamente substituindo a língua de Shakespeare como a língua franca mundial é o próprio inglês – em sua nova forma global. Como este livro demonstra, não é o inglês que conhecemos e ensinamos no passado como língua estrangeira. É um novo fenômeno [...] (Graddol, 2006, p. 11, tradução nossa)¹⁰.

Isso ocorre principalmente por conta da globalização da Língua Inglesa, e de acordo com Crystal (2003),

[...] seu orgulho pode ser ferido pela preocupação, uma vez que você perceba que as pessoas nos outros países podem não usar a língua da mesma forma que você, e que a estejam mudando para atender às próprias necessidades. [...] De fato, se há uma consequência previsível de uma língua se tornar global, é que ninguém mais a possui (Crystal, 2003, p. 2, tradução nossa)¹¹.

Isso também vai ao encontro do que Oliveira (2014) discute. Não há uma só versão de inglês no mundo e, portanto, não há “inglês correto” a ser ensinado ou falado, uma vez que a dimensão do idioma, o número de indivíduos e de países falantes, faz com que o número de variantes seja considerável, inviabilizando a definição de um “inglês padrão”, reiterado por Graddol (2006, p. 11), como citado anteriormente, ao afirmar que a língua que tem tomado o lugar do inglês como a língua franca mundial é o próprio inglês, mas em sua versão global, em que a Língua Inglesa não mais pertence a alguns países apenas, mas a todos os que a falam, até mesmo os aprendizes, que “aumentam em número e diminuem em idade” (Graddol, 2006, p. 87).

Após a Segunda Guerra Mundial e com a Nova Ordem Mundial, a Língua Inglesa começou a se destacar nos ambientes acadêmicos, em especial pela importância econômica que os Estados Unidos adquiriram, recebendo intensa migração de cérebros da Europa, agora devastada pela guerra, e com dinheiro e o intuito de valorizar conquistas acadêmicas e o desenvolvimento científico frente à União Soviética. Com isso, os Estados Unidos passaram a aumentar os investimentos em pesquisa no país e o idioma comum da academia se tornou o

¹⁰ No original: *People have wondered for some years whether English had so much got its feet under the global office desk that even the rise of China – and Mandarin – could ever shift it from its position of dominance. The answer is that there is already a challenger, one which has quietly appeared on the scene whilst many native speakers of English were looking the other way, celebrating the rising hegemony of their language. The new language which is rapidly ousting the language of Shakespeare as the world's lingua franca is English itself – English in its new global form. As this book demonstrates, this is not English as we have known it, and have taught it in the past as a foreign language. It is a new phenomenon [...].*

¹¹ No original: *[...] your pride may be tinged with concern, when you realize that people in other countries may not want to use the language in the same way that you do, and are changing it to suit themselves. [...] Indeed, if there is one predictable consequence of a language becoming a global language, it is that nobody owns it any more.*

inglês (Englander, 2014). Coleman (2006, p. 1) ainda afirma que o inglês havia se tornado “[...] a língua da educação superior”, espaço que detém até hoje.

Como consequência, o crescente impacto do idioma no Ensino Superior também aumentou as iniciativas para que este se fizesse presente no cotidiano dos estudantes, docentes e pesquisadores. Disto, surge através das iniciativas de internacionalização, como intercâmbios, trocas, parcerias entre universidades e entre outros, a possibilidade de utilizar a Língua Inglesa como língua franca nas universidades, com destaque para a oferta de disciplinas em inglês. Para que este novo objetivo seja atingido, o uso das abordagens teórico-metodológicas que integram o uso do idioma ao ensino se tornam relevantes, sendo elas CLIL e EMI, que serão abordadas posteriormente neste capítulo.

De modo geral, os conceitos que fundamentam as abordagens – o ensino do idioma por meio de aulas de conteúdo ministradas no idioma estrangeiro ou o ensino do idioma aliado ao ensino de uma língua estrangeira, sendo esta a língua franca a ser utilizada no processo educacional do estudante e/ou pesquisador inserido no contexto de internacionalização – corroboram para que as abordagens EMI e CLIL, respectivamente mencionadas anteriormente, sejam de suma importância no processo de internacionalização. Como consequência, torna-se complexo, se não praticamente impossível não relacionar o uso de inglês como língua franca em contextos educacionais e não levar em consideração as abordagens EMI e CLIL.

Abarcados todos os elementos anteriormente mencionados, não podemos esquecer, mas sim levarmos em consideração os ônus e bônus do uso do inglês como língua franca (*English as a Lingua Franca*, ou ELF). Jenkins (2014) aponta uma série de facilidades ao se utilizar ELF para a internacionalização, como os fatores anteriormente mencionados de facilitação na comunicação global entre falantes de outras línguas, ampliação do acesso acadêmico em nível mundial (com destaque para a internacionalização e promoção da mobilidade acadêmica e colaboração em redes de ensino e pesquisa) e a conexão dos usuários através de apenas um idioma, o que não exige dos usuários o conhecimento de um grande número de idiomas para a comunicação.

Como aspectos negativos, também apontados por Jenkins (2014), temos algumas questões culturais, tais como a possibilidade do uso de ELF resultar no reforço de desigualdades linguísticas, justamente por promover o uso de um idioma utilizado por um país de grande impacto econômico, cultural e tecnológico em vez de valorizar o uso de idiomas locais, o que pode acabar por pressionar estudantes para que foquem no uso da

Língua Inglesa como norma, não como ferramenta e podendo ignorar versões do idioma que tenham menos “prestígio”, como as de países de menor impacto econômico e social.

Neste trabalho, entretanto, discordamos desta visão negativa proposta por Jenkins, uma vez que, como comentado no início desta seção, o uso de uma língua franca não necessariamente se restringe à Língua Inglesa, podendo este *status* ser ocupado por qualquer idioma que seja comum aos falantes que necessitam interagir entre si. Além disso, como levantado por Graddol (2006) e reforçado por Oliveira (2014), não há um inglês correto a ser falado ou ensinado uma vez que a Língua Inglesa tem se tornado cada vez mais mundializada, não havendo, portanto, uma forma correta e única que prevaleça sobre as outras tendo em vista que a identidade do falante de inglês tornou-se e tem cada vez mais se tornado diversa e única, afastando-se da identidade do falante nativo.

1.3 Internacionalização

A internacionalização consiste em um processo em que há constante integração internacional, cultural e globalizada, em especial quando há o intuito de se integrar diversos setores em nível mundial (Knight, 2003). Através da internacionalização é possível que países realizem trocas em variados âmbitos, como culturais, sociais, econômicos, científicos e outros. Portanto, entende-se que a internacionalização esteja atrelada à interação e ao intercâmbio entre os países envolvidos, sendo uma via de mão dupla. A internacionalização distingue-se da globalização por seu foco em integrar, em caráter global, aspectos relacionados à universidade, como o ensino, a pesquisa e a extensão (Baumvol; Sarmiento, 2016), sendo a internacionalização, portanto, atrelada à universidade.

Ainda que venha sendo comentada com mais frequência desde os anos 1990, acredita-se que a internacionalização tenha raízes medievais. Durante a Idade Média e, posteriormente, o período renascentista, era comum que religiosos, estudantes e professores universitários atravessassem o continente utilizando latim como língua franca. Tais fatores reforçam a ideia de que “o Ensino Superior, por sua natureza, sempre foi internacional” (De Wit; Altbach, 2021, p. 29, tradução nossa)¹². Apesar disso, naquele momento as instituições de Ensino Superior tendiam seu foco apenas em âmbito nacional, optando por direcionar seus esforços em servir às necessidades profissionais e ideológicas locais. Contudo, como apontado por De Wit e Altbach (2021), isso não impedia que projetos internacionais

¹² No original: [...] *Higher Education, by its nature, has always been international.*

ocorressem, como “a exportação de modelos educacionais, disseminação de pesquisa e a mobilidade individual de alunos e docentes” (De Wit; Altbach, 2021, p. 30, tradução nossa)¹³.

A cooperação internacional, uma das formas de promover a integração internacional, se deu após o fim da Segunda Guerra Mundial, através da criação de institutos nacionais que promovem não apenas o aprendizado de um idioma, mas também intercâmbios, como o *Institute of International Education* (IIE) – ou Instituto de Educação Internacional – nos Estados Unidos, o *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD) – ou Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico – na Alemanha e o *British Council* (BC) – ou Conselho Britânico – no Reino Unido. Naquele momento histórico, a cooperação internacional era vista como um sinal de paz após os períodos de guerra (De Wit; Altbach, 2021). Esses foram os primeiros passos para que a cooperação internacional pudesse evoluir para o conceito de internacionalização que temos hoje.

De acordo com Knight (2003), o conceito de internacionalização tem sido alvo de muito debate. Especialmente no que tange ao conceito de educação atrelada à internacionalização, muitos nomes e ideias surgem e mudam com o passar dos anos. Isso se dá, especialmente, por conta das tendências globais.

A internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou entrega da educação pós-secundária (Knight, 2003, p. 2, tradução nossa)¹⁴.

A ideia também é apoiada pela autora anos mais tarde, em outra publicação (Knight, 2014):

Não apenas a internacionalização transformou a educação superior, mas também mudou [a internacionalização] dramaticamente.
[...]
O fato de “universo” ser o conceito raiz para universidade é uma evidência clara de sua internacionalidade (Knight, 2014, p. 75, tradução nossa)¹⁵.

Antes do termo internacionalização ser amplamente utilizado, a ideia de *international education*, ou educação internacional, predominava. A partir dos anos 1990 se

¹³ No original: [...] the export of educational models, dissemination of research, and individual mobility of students and faculty.

¹⁴ No original: Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.

¹⁵ No original: Not only has internationalisation transformed higher education, it has dramatically changed itself. [...] The fact that ‘universe’ is the root concept for university is clear evidence of its internationality.

iniciaram os questionamentos acerca da demasiada amplitude do termo, o que o levou a ser dividido em três: *comparative education* (educação comparativa), *global education* (educação global) e *multicultural education* (educação multicultural), como apontado por Knight (2003, p. 2). De acordo com De Wit, Deca e Hunter (2015), em meados dos anos 1990, no bojo das ideias de internacionalização, figurava o conceito de mobilidade – intercâmbios, mobilidade acadêmica, estudos no exterior, etc. – ou do currículo que formaria os alunos nesses ambientes – educação multicultural, estudos internacionais, estudos relacionados à paz mundial, etc.

Hoje, no século XXI, temos duas tendências de internacionalização que se destacam: *cross border* e *borderless*. Enquanto a internacionalização do tipo *borderless* entende que as fronteiras são inexistentes, a do tipo *cross border* não apenas reconhece a existência das fronteiras, mas também as enfatiza (Knight, 2003).

Apesar de as ideias de internacionalização mencionadas por Knight (2003) estarem todas relacionadas à educação, esta não é regra para o processo, mas um dos objetivos ao internacionalizar. A internacionalização pode se relacionar aos três principais pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. No ensino e na pesquisa, por exemplo, o intercâmbio com foco no ensino e estratégias como o intercâmbio virtual, por exemplo, além de outras cooperações, podem permitir a colaboração na aprendizagem e no desenvolvimento científico entre universidades brasileiras e internacionais. Na extensão, pode-se pensar em projetos de extensão com temática internacional, tal como os ODs, cursos e programas de acolhimento a refugiados e migrantes, produção e difusão de materiais de alcance internacional, dentre outras possibilidades.

No Ensino Superior, a ideia de internacionalização como um objetivo estratégico para seu desenvolvimento é relativamente nova, sendo implementada aos poucos nas instituições (De Wit; Altbach, 2021, p. 28). Os autores ainda apontam para o fato de que a internacionalização deve ser levada em consideração em um contexto mais amplo; ou seja: a internacionalização não deve ser o objetivo de uma instituição, mas um meio para que sejam aprimoradas “a qualidade da educação, pesquisa e serviço para a sociedade” (De Wit; Altbach, 2021, p. 31)¹⁶, que se relacionam ao tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. A internacionalização, portanto, pode ser um meio para que os objetivos principais de uma universidade sejam atingidos.

Uma instituição pode optar pela internacionalização por conta de fatores de responsabilidade regulatória, como financiamento – no caso de instituições que sobrem taxas

¹⁶ No original: *enhancing the quality of education, research, and service to society*.

maiores de alunos estrangeiros –, garantia de qualidade, crédito ou reconhecimento internacional – a instituição passa a ser reconhecida internacionalmente como uma instituição de ensino e pesquisa relevante, colocando a universidade em questão em posição de relevância global (Knight, 2008; Galloway; Kriukow; Numajiri, 2017).

Apesar das vantagens, a internacionalização do Ensino Superior suscita diversos desafios. Knight e De Wit (2018) apontam três desafios principais: o nacionalismo e o isolacionismo, a competitividade e a falta de integração da internacionalização à universidade como um todo.

No que tange ao nacionalismo e à tendência ao isolacionismo, tais práticas tendem a dificultar a internacionalização, em especial com mobilidade, por conta de políticas anti-globalistas e anti-imigrantes. Com isso, a chegada de pessoas de fora se torna difícil e muitas vezes direcionada a preconceitos que se enraízam com as questões de imigração, qualquer que sejam elas. Além disso, quaisquer inovações ou trocas trazidas podem ser ignoradas por conta do preconceito.

As reduzidas oportunidades de colaboração, gerando alta competitividade entre os interessados no processo de internacionalização, também são um aspecto negativo. Com poucos editais, bolsas de fomento ou outras formas de incentivo, a colaboração internacional é dificultada. No mais, com pouco incentivo, muito interesse, porém em um ambiente competitivo, poucos dos objetivos são atingidos perante o potencial de toda a operação.

Em relação à integração da universidade, temos um conjunto de atividades voltadas à internacionalização que são descentralizadas do todo. Com isso, cada uma das atividades surge de forma isolada, não se conectando com o todo. Assim, mais uma vez, o potencial da internacionalização perde força ou é desperdiçado, já que mesmo a instituição possuindo políticas voltadas para o intercâmbio virtual ou com mobilidade, se na prática não houver atividades que integrem esse conjunto de ações à universidade de modo geral – como no tripé de ensino, pesquisa e extensão –, tais políticas acabam sendo diminuídas.

É papel essencial da internacionalização contribuir significativamente para a sociedade (De Wit, 2019). Ou seja, os desafios que dificultam o processo de internacionalização devem ser combatidos pelos próprios objetivos dela. Deste modo, os empecilhos sociais, tais como xenofobia, racismo, nacionalismo, disseminação de notícias falsas acerca de assuntos importantes como a mudança climática e até mesmo a preservação da democracia podem (e deveriam) ser combatidos através da internacionalização (De Wit; Leal; Unangst, 2020).

Anteriormente, Knight (2014, p. 76) apontou também como desafio da internacionalização na educação superior o fato de que o termo *internacionalização*, que se baseia em ideias de “cooperação, parceria, intercâmbio e benefícios mútuos”, está sendo cooptado por um sistema “caracterizado pela competição, comercialização, interesse próprio e construção de status”, que são elementos típicos da atual sociedade globalizada e centrada nos modelos europeu e estadunidense de políticas internacionais e educacionais.

A autora ainda aponta para a importância de se manter focado nos propósitos iniciais da internacionalização, uma vez que o termo tem sido utilizado para tudo que se relaciona ao contexto global. Se não há trocas, cooperação e benefícios práticos, então a internacionalização não está se desenvolvendo. Isso sugere a necessidade de se ter objetivos claros, institucionais ou governamentais, para o desenvolvimento das atividades de internacionalização de uma universidade.

No mesmo sentido, De Wit (2020) argumenta que a internacionalização, ao mesmo tempo que se deslocou de um processo cooperativo para algo competitivo, também deixou de ser algo isolado no ambiente da universidade, em que a internacionalização era feita apenas a fim de contribuir para trabalhos específicos. Hoje, em teoria, a internacionalização tornou-se mais ampla em comparação ao que se tinha no passado, em especial por conta das políticas internacionais e linguísticas desenvolvidas pelas universidades e pelos governos federais. Contudo, a internacionalização sem propósito, apenas como uma “obrigação” institucional, torna-se vazia e perde sua identidade e propósito originais, fazendo com que as propostas sejam desvirtuadas e se passem apenas por ações como o número de alunos internacionais no campus, por exemplo, o que não é, na prática, internacionalização.

O Processo de Bolonha, que teve como pontapé inicial a Declaração de Bolonha assinada em 1999, tem papel importante no processo de internacionalização, uma vez que, além de estabelecer os fundamentos para a mobilidade europeia, estabeleceu incentivos para promover o Ensino Superior do continente e fortalecer a cooperação e parceria entre os países e intensificar políticas (De Wit; Deca; Hunter, 2015). Faz-se necessário que o Brasil também tenha claras políticas linguísticas em suas universidades para participar mais ativamente da internacionalização e, em especial, para colocar a pesquisa e as universidades brasileiras em destaque.

Entretanto, não apenas se faz necessária a criação de políticas de internacionalização, mas também de um modelo que seja eficiente para a realidade brasileira. Leal, Finardi e Abba (2022) argumentam acerca da predominância de políticas institucionais e nacionais, centradas

na realidade brasileira, em vez de tentar mimetizar modelos aplicados na Europa e nos Estados Unidos.

É importante destacar, neste contexto, que a internacionalização não diz respeito apenas às trocas com falantes de inglês e países que façam o uso do idioma. Levando em consideração o Processo de Bolonha, que tenta abarcar a diversidade linguística do continente europeu, algo de semelhante impacto poderia ser realizado no Mercosul, ou ainda entre países aliados ao Brasil, promovendo maior integração entre parceiros do hemisfério sul. Por este mesmo motivo, é de suma importância que o Brasil não apenas tenha parceiros comerciais, mas que desenvolva políticas linguísticas nacionais e leve em consideração as parcerias estabelecidas com outros países do continente e do hemisfério sul para tanto.

No Brasil, de acordo com uma pesquisa realizada em 2017 e apoiada pela FAUBAI e pela CAPES, 64% dos 158 institutos participantes do estudo possuem políticas linguísticas em andamento como parte das ações institucionais de internacionalização. As principais instituições com tais políticas (23%) são federais, seguidas por instituições privadas sem fins lucrativos (20%), privadas com fins lucrativos (10%), estaduais (9%) e municipais (1%), como comenta Gimenez et al (2018). Os maiores apoiadores das iniciativas de mobilidade acadêmica são as agências federais de fomento à pesquisa (Gimenez et al, 2018), como CAPES e CNPq.

Atualmente, o Brasil conta com 68 universidades federais e 39 universidades estaduais¹⁷. Ainda que o número de instituições de Ensino Superior brasileiras de nível federal seja superior às de nível estadual, o percentual de instituições com políticas linguísticas e ações de internacionalização neste último são muito baixos. Sendo as universidades públicas, de níveis federal, estadual ou municipal, as maiores produtoras de ciência no país (Web of Science Group, 2019), elas também deveriam ser as mais ativas em caráter de internacionalização e disseminação da pesquisa nacional.

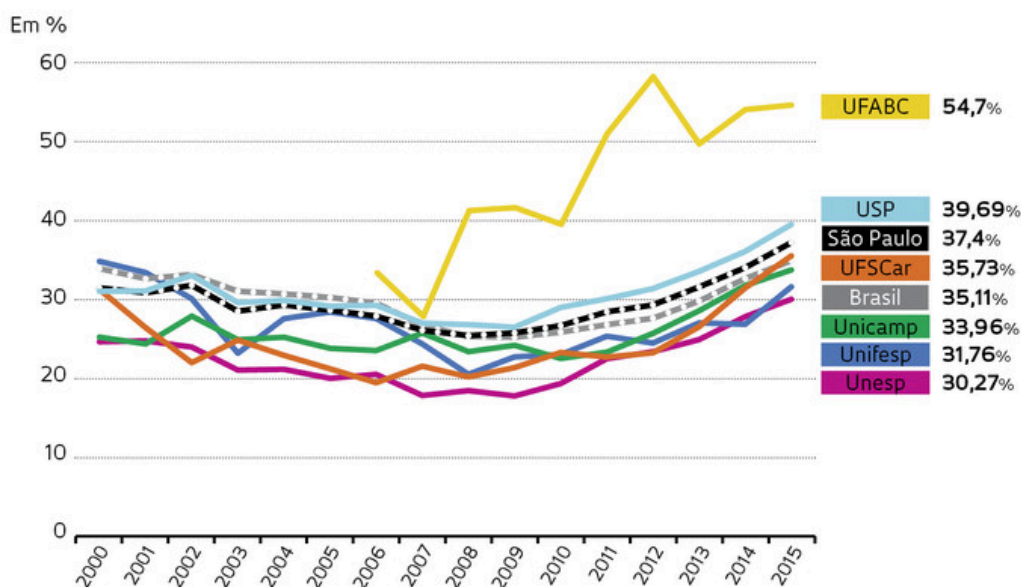
Apesar disso, no estado de São Paulo, a colaboração internacional em publicações aumentou no total mundial, como aponta o estudo da Revista FAPESP¹⁸, que é o único estudo responsável por tal compilação até o momento. Para o estudo, foram consideradas publicações classificadas como artigos em revistas das bases Incites/Thomson Reuters.

¹⁷ Informações disponíveis em <https://fcti-souciencia.unifesp.br/um-raio-x-da-educacao-superior-publica-no-brasil.html#:~:text=O%20Brasil%20que%20em%201995,amplia%C3%A7%C3%A3o%20de%2075%25%20na%20s%C3%A9rie>. Acesso em 15 out. 2024.

¹⁸ Informações disponíveis em <https://revistapesquisa.fapesp.br/internacionalizacao-das-publicacoes-cientificas/>. Acesso em 15 out. 2024.

Entre os anos 2000 e 2015, o percentual de pesquisas no mundo com autores de mais de uma nacionalidade passou de 15,8% a 23,8%, sendo que o número de pesquisas com pelo menos um autor brasileiro aumentou de 34,1% a 35,1% no mesmo período. O estado de São Paulo é o maior contribuidor para a internacionalização da pesquisa brasileira e cooperação com universidades e pesquisas internacionais, sendo a Universidade Federal do ABC (UFABC) a maior contribuidora, seguida pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como indicado pela mesma análise. Em números, a contribuição do estado para a pesquisa e colaboração internacional passou de 31,5% para 37,4%.

Figura 1 — Crescimento da colaboração internacional entre 2000 e 2015.



Fonte: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2017.

Apesar de, em comparação com outras instituições paulistas, a Unesp estar menos envolvida na colaboração internacional, a universidade tem apresentado diversos esforços a fim de promover a internacionalização em suas diversas unidades. No Plano Estratégico de Internacionalização, elaborado em maio de 2018, são apontados alguns aspectos teóricos para as decisões tomadas pela instituição e os objetivos que pretendem alcançar.

O Plano Estratégico de Internacionalização apresenta alguns dos objetivos e comprometimentos da instituição para promover a internacionalização. São eles: comprometimento institucional articulado, liderança administrativa, estrutural e de equipe, objetivos do currículo e alinhados ao currículo, políticas e práticas docentes, mobilidade

estudantil e colaborações e parcerias. Tais objetivos estão relacionados ao conceito de *Comprehensive Internationalization*, ou Internacionalização Abrangente e Transversal, compreendida desta forma por abarcar a comunidade acadêmica de modo geral, sendo docentes, discentes, funcionários, etc – e portanto abrangente – e transversal por passar por todos os setores da universidade que compõem o tripé de ensino, pesquisa e extensão (Hudzik, 2011). Além disso, o Plano Estratégico de Internacionalização se fundamenta em três pilares: talentos globais, pesquisa e parcerias (Freire Junior; Massini-Cagliari; Putti, 2020), visando estabelecer relação com instituições estrangeiras que permitam trocas que fortaleçam o tripé de ensino, pesquisa e extensão, além de se relacionarem aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável apresentado pelas Nações Unidas em 2015.

Apesar de todo o esforço em definir a internacionalização neste capítulo, é também importante destacar o que a internacionalização não é. De Wit (2014; 2020) aponta nove elementos que são tratados como internacionalização, mas na realidade não são. Dentre eles, o autor aponta para o ensino em inglês, o estudo no exterior e o número de parcerias e estudantes internacionais. Estes são apenas caminhos para que a internacionalização se desenvolva, podendo crescer e se desenvolver a partir deles. A exemplo, mesmo a aplicação de inglês em sala de aula não sendo uma forma de se internacionalizar, com disciplinas oferecidas em um idioma estrangeiro pode servir de atrativo para alunos do exterior que queiram estudar tais conteúdos, em especial através do intercâmbio virtual, além de poderem ser um incentivo ao aluno brasileiro que queira se preparar para o exterior, com currículo diversificado e a possibilidade de interagir com alunos e pesquisadores de outros países.

De modo geral, a internacionalização do Ensino Superior evoluiu substancialmente com o passar dos anos e está em ativo processo de evolução, mas ainda caminha a passos lentos no Brasil. Todavia, é importante destacar que a educação sofre impacto da globalização e da internacionalização, podendo ocorrer de duas formas: “em casa”, através de um intercâmbio virtual, por exemplo ou “estrangeiramente”, através do intercâmbio com mobilidade (Knight, 2008), que serão abordados a seguir.

1.3.1 Intercâmbio com mobilidade

O intercâmbio com mobilidade é a forma mais conhecida de internacionalização (De Wit; Altbach, 2021) e, geralmente, a primeira a vir à mente neste aspecto. Neste modelo, o participante se desloca até o destino onde realizará as atividades, retornando ao seu país de origem após um tempo. É o modelo *cross border* comentado por Knight (2003), em que a

existência de fronteiras não apenas é reconhecida, mas enfatizada. Antes da pandemia de Covid-19, inclusive, a maioria dos desenvolvimentos e consequências da internacionalização eram oriundos deste modelo, como comenta Knight (2014):

Curiosamente, muitos dos novos desenvolvimentos e consequências não intencionais da internacionalização parecem ser associados aos aspectos e atividades *cross border* (Knight, 2014, p. 77, tradução nossa)¹⁹.

No Processo de Bolonha, a mobilidade dos estudantes das instituições europeias é amplamente incentivada. De acordo com o comunicado da conferência de 2009, “em 2020, pelo menos 20% dos graduados no Espaço Europeu de Ensino Superior devem ter completado período de estudo ou treinamento no exterior (Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 2009 apud De Wit; Deca; Hunter, 2015). Além disso, outros programas europeus como o *Mobility for better learning*, ou Mobilidade para melhor aprender, foram criados e amplamente disseminados pelo continente (De Wit, Deca; Hunter, 2015).

No modelo *cross border*, há a necessidade de financiamento das atividades a serem realizadas no exterior. No Brasil, tal financiamento pode ocorrer por parte da instituição de partida, de chegada, pelo Governo Federal ou por um órgão de fomento (como CAPES, CNPq, FAPESP ou outros) ou pelo próprio interessado. Nos casos em que o governo ou um órgão de fomento financia a mobilidade, alguns editais se destacam. Dentre eles, o extinto Ciências sem Fronteiras, promovido pelo Governo Federal a fim de permitir a mobilidade de jovens cientistas, fazendo com que a pesquisa brasileira fosse levada ao exterior e também entrasse em contato com o que estava em desenvolvimento em outros países, possibilitando o intercâmbio entre países. O Governo Federal distribuiu 101 mil bolsas através dos órgãos de fomento nacionais CAPES e CNPq²⁰.

Um programa semelhante ao Ciências Sem Fronteiras, foi o Programa Institucional de Internacionalização da CAPES, conhecido por CAPES-PrInt, que também foi encerrado. Com objetivos semelhantes, o CAPES-PrInt também buscava promover a internacionalização da pesquisa brasileira, mas não tendo como foco jovens pesquisadores, mas docentes, pesquisadores de doutorado e pós-doutorado na modalidade sanduíche. Dentre os itens financiáveis pelo programa, havia as missões de trabalho no exterior, recursos para a

¹⁹ No original: *Interestingly, many of the new developments and unintended consequences of internationalisation seem to be associated with the cross-border aspects and activities.*

²⁰ Informações disponíveis em:

<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em 21 ago. 2024.

manutenção de projetos em parceria com instituições estrangeiras, bolsas para doutorado sanduíche, Professor Visitante Júnior, Professor Visitante Sênior, cursos de curta duração ou *summer/winter schools* e bolsas no país para Jovem Talento ou Professor Visitante²¹. Além destes incentivos, CAPES e CNPq possuem editais com e sem bolsa para a mobilidade de estudantes, mas não tão abrangentes quanto o CAPES-PrInt.

A FAPESP, por sua vez, possui os próprios modelos de internacionalização e mobilidade. Os financiamentos à pesquisa podem ser de dois tipos: financiamento inicial, também chamado de *seed fund*, voltado ao intercâmbio de pesquisadores, estudantes e para a participação em seminários curtos, em parceria com uma universidade ou instituição de pesquisa; e o financiamento pleno, direcionado a projetos de pesquisa selecionados em parceria com as instituições estrangeiras de destino, podendo ser uma agência de fomento ou laboratório industrial de pesquisa²². Além destes, há outros incentivos propostos pela FAPESP para que pesquisadores que recebam bolsa ou auxílio da fundação possam participar da internacionalização.

De forma semelhante ao CAPES-PrInt, um dos financiamentos disponíveis é o de apoio à pesquisa de pesquisador visitante, voltados a pesquisadores estrangeiros para que possam vir ao Brasil desenvolver sua pesquisa em parceria com os pesquisadores brasileiros, recebendo salário e custeio de despesas de viagens com estadia de duração de duas semanas a um ano no Brasil. Pesquisadores associados à FAPESP podem também participar da Bolsa de Pesquisa no Exterior (BPE), podendo permanecer entre um mês e um ano em instituições de pesquisa exteriores que sejam bem qualificadas. De forma semelhante, a Bolsa de Estágio em Pesquisa no Exterior (BEPE) é destinada a todos os bolsistas FAPESP para que desenvolvam projetos relacionados ao que desenvolvem no Brasil em parceria com instituições internacionais, podendo permanecer entre quatro a doze meses como estagiários em pesquisa fora do Brasil. Por fim, para cursos de curta duração – de uma a três semanas – realizados em instituições do estado de São Paulo, há o Programa Escola São Paulo de Ciência Avançada (ESPCA). De acordo com o *site* da FAPESP, o programa “reúne entre 50 e 150 doutorandos e jovens pós-doutores, metade estrangeiros, e de 7 a 20 eminentes palestrantes brasileiros e estrangeiros”.

²¹ Programa Institucional de Internacionalização da CAPES que buscava promover a internacionalização das universidades e da pesquisa brasileira, em especial através de bolsas de intercâmbio com mobilidade para docentes e pesquisadores de doutorado e pós-doutorado. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em 21 ago. 2024.

²² Informações disponíveis em: <https://fapesp.br/cooperacao>. Acesso em 27 out. 2024.

Nota-se, através destas iniciativas dos maiores órgãos de fomento do Brasil, que a maior parte das estratégias de internacionalização e de participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros em conjunto para o desenvolvimento da pesquisa se dá pela mobilidade, o que vai ao encontro de De Wit e Altbach (2021). É importante, porém, destacar que a mobilidade não é a única forma de internacionalização disponível, em especial quando há pouco financiamento ou bolsas disponíveis, empecilhos sanitários – como a pandemia de Covid-19, que selou fronteiras do mundo todo impedindo o trânsito de pessoas –, ou quando, por questões pessoais, o aluno ou pesquisador não pode se deslocar até outro país para que a internacionalização ocorra.

Ainda que o intercâmbio com mobilidade permita a imersão direta na língua e na cultura estrangeira, este tem como aspectos negativos as restrições do ponto de vista de classe e social, uma vez que interessados em participar mas cujas condições socioeconômicas não permitiram que estudassem o idioma alvo ou se aprimorasse nele, além de que, dadas restrições orçamentárias das universidades, dos programas de internacionalização e dos órgãos de fomento, aquele que tiver interesse e disposição em participar de um intercâmbio mas que não possuir condições financeiras que o permitam se deslocar até o país, não conseguirá participar. Deste modo, como alternativa à mobilidade, surge o intercâmbio virtual.

1.3.2 Internacionalização em Casa e Intercâmbio Virtual

A Internacionalização em Casa (IeC) é uma das formas de desenvolvimento de atividades relacionadas à internacionalização sem que seja necessário o deslocamento até outro país. O Escritório de Cooperação Internacional da Universidade Estadual de Maringá (UEM) ainda aponta como definição para IeC:

[...] a promoção e a inserção de ações com componentes interculturais, internacionais e globais no currículo e/ou em outros espaços formativos, no próprio contexto de aprendizagem do aluno (por isso, o "em casa").
Tais ações buscam articular questões globais e locais, contribuindo para a formação de um cidadão global, além de serem mais inclusivas por possibilitar a participação de um número maior de pessoas [...]²³

²³ Informações extraídas do *website* do Escritório de Cooperação Internacional da Universidade Estadual de Maringá. Informações disponíveis em: <http://www.eci.uem.br/br/faq/2-internacionalizacao-em-casa-iec>. Acesso em 13 jul. 2025.

Apesar de não receber o mesmo tipo de atenção, não ter a mesma popularidade e não ser tão procurado quanto o intercâmbio com mobilidade, a internacionalização em casa tem crescido em popularidade (De Wit; Altbach, 2021). Os motivos que levam a isso são diversos, podendo incluir a falta de financiamento ou oportunidade para o deslocamento até o país onde as atividades seriam desenvolvidas ou até mesmo questões pessoais que podem inibir o interessado em sair de seu país. Apesar de tais questões, a troca e a cooperação ainda podem ocorrer, ainda que de forma digital. A internacionalização em casa vai ao encontro do que Knight (2011) e De Wit (2011) afirmam acerca da concepção errônea de que a visão de que a internacionalização é apenas representada pela mobilidade.

Com o acesso à tecnologia e a crescente facilidade de comunicação por conta da Internet, as barreiras geográficas se tornam insignificantes, que é o esperado da internacionalização *borderless*, que ignora as fronteiras e outras questões geográficas, permitindo que a troca ocorra em meio digital (Knight, 2003). De modo geral, a internacionalização em casa pode ser definida como:

[...] a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes de aprendizagem domésticos (Beelen; Jones, 2015, p. 69, tradução nossa)²⁴.

Knight (2006 apud Beelen; Jones, 2015), por outro lado, tem uma visão um tanto restritiva do que trata a internacionalização em casa. De acordo com a autora, a internacionalização se ramifica em duas partes interdependentes: a internacionalização no exterior – ou intercâmbio com mobilidade –, que inclui todas as formas de educação em um país estrangeiro, incluindo-se a mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores, cursos, projetos e do currículo da instituição; e a internacionalização em casa, cujo foco reside em ajudar alunos a desenvolverem compreensão internacional e habilidades interculturais (Knight, 2006 apud Beelen; Jones, 2015). Todavia, entende-se que a internacionalização em casa não se limita apenas a isso. Apesar das perdas em questões culturais e da vivência local uma vez que o participante não terá a experiência do convívio no país estrangeiro, os ganhos educacionais e em pesquisas são relevantes, uma vez que a colaboração entre as partes ainda ocorre.

A internacionalização em casa torna-se democrática em especial quando há obstáculos para a mobilidade, podendo estes serem, como anteriormente mencionados, de

²⁴ No original: *the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments*.

cunho financeiro ou pessoal. Beelen e Jones (2015, p. 63) também apontam como um fator de facilitação de acesso à internacionalização, a internacionalização em casa, permitindo que, desta forma, o intercâmbio alcance mais alunos do que faria em um contexto de mobilidade.

No contexto pandêmico, dado o fato de que as fronteiras estavam fechadas por questões sanitárias, a internacionalização em casa se mostrou como a melhor, se não a única, forma de se desenvolverem atividades de internacionalização em segurança, permitindo que as trocas esperadas pelo intercâmbio ainda ocorressem, mas de forma remota. Através do intercâmbio virtual podemos deixar de lado a competitividade comentada por De Wit (2020), focada em números de estudantes estrangeiros caminhando pelo campus de uma universidade, e passando a dar atenção ao que realmente é relevante na internacionalização: as trocas realizadas.

De certo modo, a pandemia contribuiu para a democratização da internacionalização. Universidades que antes pouco participavam do processo por conta dos gastos, agora podiam estabelecer relações com outras instituições *online* (Finardi; Guimarães, 2020). A pandemia de Covid-19 também permitiu que instituições do norte global refletissem acerca de “questões éticas relacionadas à inclusão, equidade, custos e a pegada de carbono envolvida nas viagens internacionais” (Finardi; Guimarães, 2020, p. 3)²⁵. Portanto, a ideia por detrás da internacionalização em casa pode tornar o processo mais democrático, ecológico e econômico, além de permitir que universidades de países do Sul Global, como o Brasil, participem cada vez mais da cooperação internacional.

Tendo apresentado nosso entendimento sobre Internacionalização em Casa, é importante tratarmos de intercâmbio virtual, pois é uma das formas de internacionalização em casa (Beelen; Jones, 2015). Intercâmbios virtuais

são iniciativas educacionais e culturais cuidadosamente desenhadas e planejadas por educadores e/ou organizações com o objetivo de promover aprendizagens específicas e facilitar o contato entre culturas.

Participam de IVs estudantes e profissionais localizados em regiões distantes, normalmente países diferentes, que se conectam por meio de plataformas *online*. A comunicação entre os participantes pode ser síncrona [...] ou assíncrona [...] (Rampazzo; Moore, 2024).

É importante mencionar que este formato de interação também recebe o nome de *Collaborative Online International Learning* (COIL). Isso ocorre porque, de acordo com O’Dowd (2018), em iniciativas deste tipo, alunos em diferentes países e contextos participam

²⁵ No original: [...] *ethic concerns related to inclusion, equality, costs, benefits and the footprint involved in international travel* [...]

colaborativamente de atividades desenvolvidas em conjunto por seus professores, que são parceiros internacionais, desenvolvendo tarefas e projetos de forma remota, com trocas linguísticas e atreladas aos conteúdos e currículos desenvolvidos.

Na Unesp, atualmente, há duas iniciativas deste tipo: Teletandem e o *Brazilian Virtual Exchange*, ou BRaVE. Ambos são considerados formas de intercâmbio virtual, por ocorrerem de forma *online* e por permitirem interações e trocas entre os participantes. A diferença entre eles está nos objetivos a serem alcançados por cada um.

O Teletandem, introduzido no Brasil pela Unesp, e realizado na Faculdade de Ciências e Letras de Assis, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, tem como objetivo promover o aprendizado de idiomas e cultura estrangeira através do aprendizado *in-tandem*, ou seja, de forma colaborativa (Telles, 2009; Telles, 2015). No projeto, os docentes brasileiros estabelecem parcerias com docentes de universidades norte-americanas e europeias (Silva, 2023; Oliveira, 2024), e nas sessões de interação, geralmente com duração de uma hora, os participantes dialogam por trinta minutos em português – idioma que o participante estrangeiro está aprendendo – e nos outros trinta minutos no idioma estrangeiro – que o participante no Brasil está aprendendo ou quer se aperfeiçoar (Telles, 2015; Buvolini; Fernandes; Telles, 2020). Dado que o Teletandem é utilizado para o aprendizado de idiomas, cultura e até mesmo literatura – como em algumas edições anteriores –, o intercâmbio ocorre apenas nestes âmbitos, não se expandindo para outras áreas do conhecimento (Silva, 2023; Oliveira, 2024; Moretti; Salomão, 2019).

Por outro lado, o BRaVE, criado pela FAUBAI, tem como objetivo conectar alunos dos níveis de graduação e pós-graduação de instituições brasileiras e estrangeiras, promovendo o aprendizado colaborativo, trocas culturais e de ideias, tendo sido institucionalizado pela Unesp em 2017 (Freire Junior; Massini-Cagliari; Putti, 2020; Salomão, 2020). No Brasil, o BRaVE é referência no que tange ao intercâmbio virtual, e no exterior, iniciativas semelhantes e que fomentaram a implementação do *Brazilian Virtual Exchange* também ocorrem em universidades dos Estados Unidos, do Reino Unido e de outros lugares do mundo.

Na Unesp, as atividades realizadas pelo BRaVE ocorreram em disciplinas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas, com diversos parceiros internacionais que também possuem iniciativas de intercâmbio virtual semelhantes (Salomão, 2020). É pertinente destacar que as universidades parceiras não eram apenas dos Estados Unidos e da Inglaterra, tendo também participado nas ações universidades de diversos outros países. Nestes casos, a

Língua Inglesa foi utilizada como língua franca, permitindo que os participantes do intercâmbio virtual se comunicassem entre si a partir de uma língua em comum, sem que houvesse a necessidade de saberem os idiomas específicos dos outros países para se comunicarem e realizarem as atividades propostas.

1.4 *English as a Medium of Instruction (EMI)*

English as a Medium of Instruction (EMI), também conhecido como Inglês como Meio de Instrução, consiste em uma abordagem teórico-prática cujo foco reside no ensino de conteúdos fazendo uso de um idioma estrangeiro como meio de instrução, sendo, neste caso, o inglês (Dearden, 2016), de modo que o foco esteja no conteúdo ensinado e não no meio para tal. Contudo, é importante destacar que não apenas o inglês pode ser usado como meio de instrução, mas qualquer idioma, sendo possível o alemão como meio de instrução, espanhol como meio de instrução, francês como meio de instrução e entre outros.

Na abordagem EMI, não se ensina o idioma, esperando-se que o aluno já tenha conhecimento prévio da língua e esteja no nível linguístico adequado à turma e às aulas das quais irá participar (Macaro, 2018). Sendo aplicada em países cuja língua materna não é o inglês, o docente que fizer uso de EMI deverá se certificar de que a maior parte da produção, oral ou escrita, seja realizada no idioma-alvo. Desse modo, o foco está no conteúdo apresentado e não no meio para tal (Dearden, 2016). É importante ressaltar também que EMI se refere, especialmente, ao uso da Língua Inglesa para o ensino em países cuja maioria da população não tem o idioma como primeira língua (Macaro, 2018).

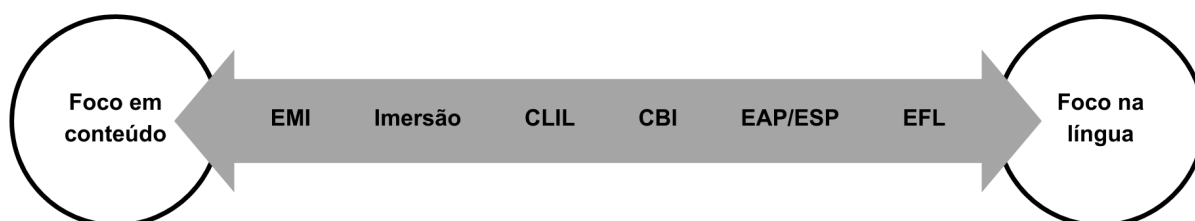
Isso leva a alguns debates acerca dos Estados Unidos serem um país que utiliza EMI ou não, tendo em vista que a comunicação no ambiente educacional se dá através do inglês (Dearden, 2016). Acredita-se, porém, que esta ainda não é a realidade do país, uma vez que a maioria da população não apenas é falante de Língua Inglesa, mas tem o idioma como língua materna. É possível que, no futuro, com o intenso movimento e deslocamento global, não apenas os Estados Unidos, mas outros países anglófonos se tornem países que utilizam o inglês como meio de instrução, tendo em vista que, nestas circunstâncias e, levando em consideração as definições adotadas para EMI, a maioria da população pode não ser falante de inglês ou ter o idioma como língua materna.

Algumas definições de EMI são dissonantes. Enquanto alguns autores como Dearden (2016), Dearden e Macaro (2016), Unterberger (2014) e Smit e Dafouz (2012) entendem que o foco da sala de aula que utiliza EMI está no conteúdo e não no aprendizado do idioma ou

outros aspectos relacionados à língua e, no caso de haver aprendizado do idioma além do conteúdo, este não ser intencional. Outros autores, como Taguchi (2014) e Rose et al. (2019) passam a compreender EMI como uma abordagem que foca, além do conteúdo, no aprimoramento intencional das habilidades linguísticas do aluno em um idioma alvo ou até mesmo como um termo guarda-chuva para todas as formas de ensino que envolvam conteúdo e língua em alguma medida. Levando tais problemáticas em consideração, o presente estudo optou por seguir a definição de Dearden (2016), anteriormente mencionado, que não compreende EMI como um termo guarda-chuva, mas como uma abordagem cujo foco está em utilizar o idioma como ferramenta para o ensino, não tendo como um dos objetivos principais da aula o aprendizado do idioma, mas sim do conteúdo.

Uma pertinente representação de EMI e sua diferenciação com a outra abordagem teórico-metodológica estudada nesta pesquisa, CLIL, é representada a seguir pelo *Continuum* de programas que integram conteúdo e aprendizado de língua de Galloway (2020).

Figura 2 — Continuum de programas que integram conteúdo e aprendizado de língua.



Fonte: Traduzido de Galloway (2020, p. 13).

No *continuum* vemos os dois extremos em que diferentes abordagens podem se encaixar: o foco em conteúdo e o foco na língua. EMI se encontra no extremo do foco em conteúdo por ser uma abordagem, como anteriormente mencionado, focada no ensino do conteúdo sem se preocupar diretamente com as habilidades linguísticas, utilizando apenas o idioma estrangeiro, neste caso o inglês, como meio de instrução. No outro extremo, há *English as a Foreign Language* (EFL), também conhecido como inglês como língua estrangeira. Neste caso, o foco da aula está no aprendizado da língua, e não de conteúdos que ultrapassem esta seara, em especial por ser a abordagem mais comumente utilizada em cursos de idiomas.

Na zona cinza entre os dois extremos, temos programas de imersão, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), *Content Based Instruction* (CBI), *English for Academic Purposes* (EAP) e *English for Specific Purposes* (ESP). CLIL e CBI, ainda que possuam diferenças entre si que serão discutidas posteriormente, se encontram exatamente no

meio do *continuum* por buscarem equilibrar o ensino de conteúdo e língua ao mesmo tempo. Programas de imersão se aproximam mais do extremo do foco em conteúdo por serem cursos focados no aprendizado de língua, mas cujo objetivo principal está em aprender o conteúdo que cerca. Cursos de EAP e ESP são cursos de língua focados no aprendizado do idioma em contextos específicos, podendo ser acadêmicos, ocupacionais, voltados às áreas jurídica, médica, instrumental, etc.

Levando em consideração a definição de EMI e algumas de suas aplicações, torna-se pertinente mencionar sua história e como ela se correlaciona com o Ensino Superior. O surgimento do EMI tem origem no Processo de Bolonha e das políticas linguísticas, como *1+2 policy* ou *MT+2 policy*²⁶, e das iniciativas europeias de utilizar o inglês como língua franca e como meio de instrução no continente, permitindo que estudantes utilizassem da mobilidade e de outras formas de intercâmbio para usufruir da compatibilidade de créditos e diplomas pelo continente.

Atualmente, EMI é considerada a maior tendência para a internacionalização do Ensino Superior (Chapple, 2015), o que a tornou relevante para esta pesquisa, sendo muito estudada e aplicada no Ensino Superior europeu e asiático, em países como Finlândia, Bélgica, Taiwan, Japão, China, Vietnã e outros países asiáticos do Pacífico, com iniciativas semelhantes também ocorrem no Oriente Médio (Galloway, 2020). Na América Latina, a integração do EMI ainda caminha a passos lentos e atrás do restante do mundo, mas tem sido aplicado de forma crescente, em especial nos programas de internacionalização do país, como os anteriormente citados Ciências sem Fronteiras, CAPES-PrInt e outros.

Mundialmente, a adoção de EMI, apesar de seu sucesso e implementação crescentes, não tem sido universalmente aceita por conta dos papéis relacionados às linguagens nacionais e identidades culturais, com alguns países entendendo que o uso de inglês na sala de aula implica o apagamento da cultura local (Galloway, 2020). Entendemos, porém, que este não é o caso ao se utilizar uma língua franca, uma vez que a identidade e a língua local seriam preservadas apesar da internacionalização, em especial porque a internacionalização está focada em trocas entre países, sem que isso acabe por interferir na identidade local, mas permitindo que o local se comunique com o global (Galloway; Kriukow; Numajiri, 2017), não sendo entendido, portanto, como um imperialismo linguístico ou como tendo impacto e forças suficientes para impor culturas anglófonas, mas como uma ferramenta para a comunicação (Jenkins, 2014; Seidlhofer, 2011).

²⁶ Políticas linguísticas implementadas na União Europeia que serão melhor abordadas posteriormente, na seção 1.3, que trata de *Content and Language Integrated Learning*.

No Brasil, a cooperação internacional não é recente, ocorrendo há mais de 50 anos. Apesar disso, o uso de EMI e outras abordagens dedicadas a estes fins no Ensino Superior é consideravelmente novo. Abordagens como CLIL e EMI estão conquistando espaço neste meio, em contínuo desenvolvimento nas universidades (Guimarães; Kremer, 2020), havendo margem para expansão em sua implementação por meio de cursos de formação aos professores.

Em um contexto mais amplo de internacionalização, EMI se conecta de forma interdependente ao processo, uma vez que a internacionalização influencia o uso e o crescimento do uso de EMI, que vem crescendo em popularidade, sendo cada vez mais utilizado por conta da internacionalização.

De acordo com Baumvol e Sarmiento (2016), é notável que a atuação da Língua Inglesa no Ensino Superior não se dá apenas por meio do EMI, em especial por conta do *status* de idioma global alcançado pelo inglês. Com isso, a língua atinge variados setores da universidade, desde a mobilidade, o intercâmbio virtual, as línguas de domínio dos docentes e até mesmo a produção e escolha bibliográfica da instituição para compor o currículo de um curso ou disciplina.

Há ainda diversas formas de se aplicar EMI e o docente que faz uso da abordagem também precisa estar ciente de seu papel em relação ao conteúdo e ao idioma antes de optar por utilizar a abordagem. Primeiramente, o professor que faz uso de EMI não necessariamente é um professor de línguas, uma vez que sua especialidade não é o idioma. Com isso, o aprendizado da língua estrangeira pode ocorrer de forma não-intencional, mas como uma consequência positiva do uso de inglês ou de outro idioma para fins instrucionais.

Nas diversas formas de se aplicar EMI, é relevante saber que o uso do idioma não é necessário durante todo o tempo de aula, cabendo ao professor responsável decidir quando e para quais situações será utilizado o idioma. Destarte, cabe destacar a utilização de bibliografia em inglês e aulas ministradas em português; bibliografia e aulas em inglês; bibliografia em português e aulas ministradas em inglês; aulas ministradas em português e interações entre os alunos em inglês e vice-versa, etc. Com isso, nota-se a flexibilidade que a abordagem proporciona àquele que souber e tiver interesse em utilizá-la.

Finardi e Guimarães (2020) acreditam que a internacionalização deveria ser mais inclusiva e menos elitista. No mesmo caminho, Baumvol e Sarmiento (2019) propõem que o uso de EMI pode promover educação mais inclusiva e igualitária entre os estudantes de uma universidade, em especial para a internacionalização, dado que no Ciências sem Fronteiras,

dentre os variados desafios enfrentados pelos alunos participantes, a falta de proficiência em inglês foi um dos maiores.

A falta de proficiência não é um problema que afeta apenas os estudantes, mas também os docentes, que não acreditam ter conhecimentos linguísticos suficientes para tomarem a frente de projetos de internacionalização aqui mencionados (Juliani, 2023). Entretanto, tendo em vista os resultados obtidos na pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida anteriormente, acredita-se que *English as a Medium of Instruction* terá mais popularidade entre os participantes deste estudo por não exigir um conhecimento linguístico elaborado daquele que faz uso da abordagem, ao contrário do que ocorre no *Content and Language Integrated Learning* ou outras abordagens.

1.5 *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)

Content and Language Integrated Learning (CLIL) consiste em uma abordagem teórico-prática, cujo foco reside no ensino concomitante de conteúdo e de um idioma estrangeiro. Nesse modelo, conteúdo e língua têm o mesmo nível de importância e, como consequência, durante o ensino, não sobressaem em relação ao outro. O docente que faz uso de CLIL tem a opção de deslocar, em alguns momentos, o foco da aula para o conteúdo ou para o idioma, a depender dos objetivos a serem alcançados durante a aula. Contudo, ainda assim, o foco educacional permanece sobre os dois, que são igualmente relevantes neste contexto educacional (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

O termo *Content and Language Integrated Learning* foi oficialmente criado em 1994 por Coyle, Hood e Marsh (2010), em vias da política europeia chamada de *1+2 policy* ou *MT+2 policy*. Tal política foi comentada pela primeira vez no documento *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (Commission of European Communities (CEC), 1995), um documento atrelado a uma comissão do Conselho Europeu. Dentre os objetivos da política, temos a busca pela democratização do conhecimento de línguas, que não mais deveria ser um privilégio da elite, mas um direito de todo cidadão europeu. A iniciativa e a construção da *1+2 policy* tomam força frente às ideias de integração da União Europeia e do estabelecimento de uma moeda única e do livre mercado no continente. A proficiência em mais de um idioma seria a oportunidade de integração da Europa, que poderia usufruir do livre mercado e da livre comunicação entre os habitantes europeus (Commission of European Communities (CEC), 1995, p. 47-48).

Em essência, a política *I+2* tem como objetivo promover a transmissão de informações e possibilitar a facilidade de comunicação em um continente tão diverso cultural e linguisticamente quanto a Europa. A ideia central é a de que todo cidadão europeu deve saber ao menos três idiomas: sua língua materna e mais duas do continente, ou seja, *I+2*, ou *MT+2*.

A política está intimamente relacionada à promoção de CLIL no continente europeu. De acordo com Coyle (2007), a variedade linguística do continente, atrelada à necessidade de ensinar novos idiomas rapidamente, culminou em uma série de programas, reuniões e *workshops* que tinham como principal intuito a expansão do conhecimento de formas de ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. Dentre as abordagens trabalhadas nesses eventos, a abordagem CLIL passou a ser conhecida (Coyle, 2007; Richards; Rodgers, 2014).

Apesar da popularização relativamente recente de CLIL, em especial por seu envolvimento com políticas de ensino de línguas europeias, e por conta da concepção recente do termo, a ideia de ensinar conteúdo e língua simultaneamente não é uma novidade. Ainda no período do Império Romano, datado entre 27 a.C e 476 d.C., as famílias romanas faziam uso de um modelo inicial do que hoje chamamos de CLIL. Com a expansão do império e consequente absorção do território grego, as famílias romanas tinham interesse na manutenção da cultura grega, em especial para seus filhos. Nesse caso, eram ensinadas a língua e a cultura grega a fim de que os cidadãos do império pudessem usufruir dos benefícios que tais conhecimentos poderiam trazer (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 2).

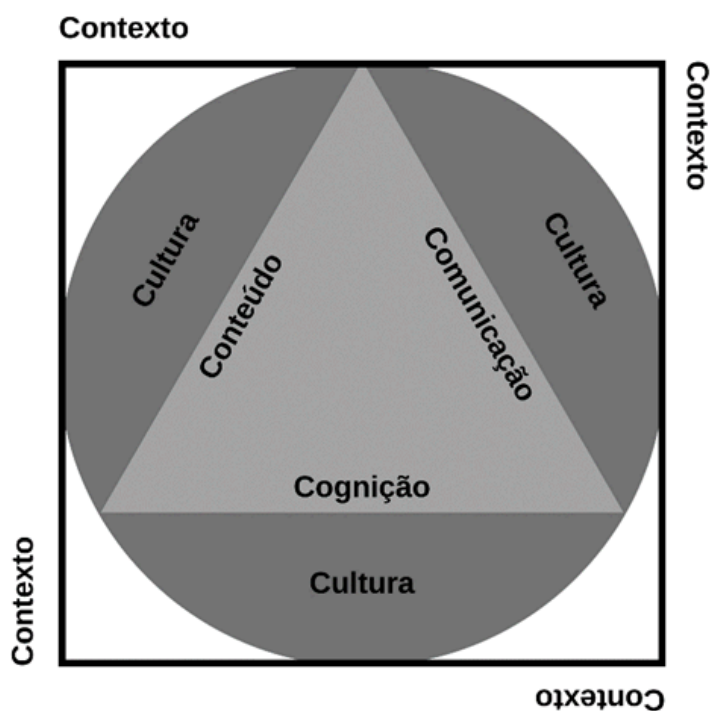
Na atualidade, o prestígio linguístico não cabe mais ao grego dada a importância econômica dos Estados Unidos da América. Tendo, portanto, o inglês se tornado a língua da cultura, do comércio e da ciência (Graddol, 2006), um certo prestígio cresceu ao seu redor e, hoje, transpondo as ideias das antigas famílias romanas, o interesse pela utilização de CLIL no ensino básico e superior se torna crescente para a internacionalização de disciplinas, cursos, etc.

Um dos elementos de maior interesse no uso de CLIL reside no aprendizado múltiplo simultâneo, que consiste no ensino de um idioma aliado a conteúdos curriculares. Uma criança em idade escolar, por exemplo, pode aprender um idioma estrangeiro integrado ao currículo comum, em matérias como geografia, artes, ciências, dentre outras. Esse processo é um potencial acelerador, por sua vez, do processo de aprendizagem de novos idiomas, tendo em vista que a língua está integrada às outras disciplinas, corroborando com a proposta europeia anteriormente comentada. Por conta dessa facilidade e agilização do processo, a abordagem é mais comum na educação básica, em especial nas chamadas educação primária e

secundária (no Brasil conhecidas como Ensino Fundamental I e II, ou Ensino Fundamental de Anos Iniciais e Finais). No contexto terciário, ou superior, CLIL ocorre, mas em menor escala e há poucos registros disso, com ênfase para os trabalhos desenvolvidos por Tudor (2009) Taillefer (2013), Arau Ribeiro (2015), e mais recentemente Vega e Moscoso (2019), Papaja (2023) e Ruiz-Madrid e Fortanet-Gómez (2023).

No que tange à abordagem, é importante comentar seu funcionamento. CLIL opera sobre quatro pilares: conteúdo, comunicação, cognição e cultura. Esses também são conhecidos como os 4 Cs de CLIL (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 41), que podem ser visualizados na figura a seguir:

Figura 3 — Os 4 Cs do CLIL.



Fonte: Adaptado de Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 41, tradução nossa.

O conteúdo, a comunicação e a cognição operam em conjunto, sendo elementos essenciais para o desenvolvimento das aulas. Os três estão inseridos na cultura do idioma, que por sua vez está fundamentada em um contexto, que é aquele em que o estudante aprende o idioma e o conteúdo.

Todos esses elementos são essenciais no processo de desenvolvimento das aulas e dos materiais que fazem uso dessa abordagem. Para um aprendizado eficiente dos dois elementos que compõem CLIL, o idioma e o conteúdo, os 4 Cs têm de ser considerados. Uma

das formas de visualizar a incorporação desses elementos é por meio de uma matriz que os incorpore, unindo conteúdo, língua, integração, aprendizado, comunidade, comunicação, cognição e cultura. Uma forma de se demonstrar tal incorporação e também de didatizá-la está no *website* elaborado pelo *Council of Europe*, ou Conselho Europeu, que, embora extinto, pode ser acessado pelo *Web Archive*.

Figura 4 — Matriz CLIL em inglês que relaciona conteúdo, língua, integração e aprendizado com comunidade, cognição, comunicação e cultura.



Fonte: Council of Europe, 2004.

Na figura 4, é possível ver uma seção do *website* do projeto, em que havia a Matriz CLIL. Era possível interagir com os quadrados coloridos, o que redirecionava o usuário a uma breve explicação do conceito que relacionava a matriz, além de fornecer exemplos e exercícios sobre as relações propostas, como pode ser visto nas figuras a seguir, em que tomamos como exemplo a seção da matriz que relaciona conteúdo e cultura.

Figura 5 — Exemplo da Matriz CLIL da definição da relação entre conteúdo e cultura.

Content - Culture

Culture is deeply embedded in many aspects of communication. In CLIL it is necessary to ensure that there is not a cultural black hole in the learning environment. This is achieved through appropriate target language input (through materials, networking).

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture
- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication
- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition
- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

Example

Home Français

Fonte: Council of Europe, 2004.

A figura 5 apresenta a definição da seção da Matriz CLIL sobre conteúdo e cultura, explicando-a. Nela era possível selecionar *Example*, a fim de obter um exemplo acerca da prática que envolvia a relação de conteúdo e cultura em uma sala de aula que faz uso de CLIL, como pode ser visualizado na figura a seguir. Neste trecho era possível selecionar *Related questions* e responder a questões que não estão mais disponíveis sobre o conteúdo tratado.

Figura 6 — Exemplo da Matriz CLIL da exemplificação da relação entre conteúdo e cultura.

Content - Culture

In high quality CLIL classrooms teachers usually choose authentic materials, for example texts from target language textbooks, or authentic historical documents. Thus learners who study the French Revolution in French might work on the *Marseillaise* or on speeches by *Robespierre*. Learners who study European culture in German might work with Goethe's insights as in *Italian Journey* (1786-1788). In choosing materials teachers (and learners) must be careful, however, not to select texts that are too difficult. They should also use first language materials, so that learners can compare different cultural perspectives with respect to a specific topic.



Das Höchste, wozu der Mensch gelangen kann, ist das Erstaunen.

Johann Wolfgang von Goethe
(1749-1832)



■ ■ ■ ■ **Related questions**

[Home](#)

[Français](#)

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture

- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication

- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition

- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

Fonte: Council of Europe, 2004.

Diversos conteúdos podem ser ensinados utilizando CLIL. O aprendizado se dá por meio da língua e da cognição, partindo-se da análise do aluno e da forma como ele elabora tais informações. O contexto também possui um papel muito importante nesse processo (Coyle; Hood; Marsh, 2010). Assuntos relacionados a ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática, também conhecido por seu termo mais popular *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (STEAM), ou mesmo atividades físicas e de manipulação corporal podem ser ensinadas em conjunto com o idioma fazendo uso de CLIL.

Há ainda outra formulação da Matriz CLIL, sendo esta fundamentada nos conceitos linguísticos e cognitivos apenas. Contudo, não se deve entender que cultura, integração, comunidade e os outros elementos que constituem a anterior são esquecidos ou menosprezados. Tendo em vista a correlação entre conteúdo e cultura, língua e comunicação, aprendizado e comunidade, por exemplo, nota-se que essa formulação é apenas visualmente mais simples e pode servir como uma ferramenta para a elaboração de materiais e preparação de aulas, mas ainda assim incorpora, não de forma explícita, todos os elementos da matriz proposta no *website* desenvolvido pelo Conselho Europeu. Acredita-se, porém, que o reconhecimento das duas e a utilização de ambas em conjunto sirva como recurso a quem quiser compreender de forma prática a aplicação da abordagem CLIL.

A *CLIL Matrix* é composta de quatro seções ou quadrantes, variando a complexidade cognitiva ou linguística entre alta ou baixa, podendo ser visualizada na figura a seguir:

Figura 7 — Matriz CLIL das demandas cognitivas e linguísticas.

Demandas cognitivas	ALTA	2	3
	BAIXA	1	4
		BAIXA	ALTA
		Demandas linguísticas	

Fonte: Adaptado de Coyle; Hood; Marsh, 2010, tradução nossa.

O quadrante de número 1 é o de baixa-baixa. Nele as demandas linguísticas e cognitivas são baixas, ou seja, não exigem muito do aluno, seja cognitiva ou linguisticamente. Nesse quadrante, o aluno não precisa de muito esforço cognitivo ou linguístico, podendo, portanto, ser uma atividade passiva e que não promova evolução linguística ou retenção do conteúdo, como por exemplo o ato de copiar de uma lousa. Na Taxonomia de Bloom²⁷ (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002; Adams, 2015), este quadrante estaria relacionado às *Low Order Thinking Skills* (LOTS), que são atividades de baixa demanda cognitiva.

O quadrante de número 2 é o de alta-baixa. Neste a demanda cognitiva é alta, enquanto que a linguística é baixa. Um exemplo de atividade deste tipo seria algo que exigisse da memória do aluno, relacionando e preparando o aluno para atividades que ainda serão desenvolvidas nos momentos seguintes da aula, para que o aluno comece a explorar e construir seu repertório lexical e estrutural da língua.

²⁷ Entende-se que a Taxonomia de Bloom, por tratar de questões cognitivas e linguísticas, se alinha perfeitamente à matriz CLIL. A relação entre o uso da Taxonomia de Bloom e o presente estudo serão melhores discutidos na seção 2.4, que trata do material didático produzido durante a pesquisa.

O terceiro quadrante diz respeito às demandas alta-alta. Ou seja, há alta demanda cognitiva e linguística do aluno, o que na Taxonomia de Bloom diria respeito à *High Order Thinking Skills* (HOTS). As atividades deste tipo envolvem intenso uso do idioma, como o aprendizado de novas estruturas gramaticais, lexicais, etc. Além disso, no campo cognitivo, as atividades se relacionam ao uso da informação aprendida para criar coisas novas, avaliação e julgamento utilizando informações aprendidas e obtidas através de pesquisa, análise e a aplicação de informações de forma semelhante mas em contextos diferentes, permitindo ao aluno que utilize a língua e o conhecimento construídos de forma crítica, criativa, analítica, prática e amplificada.

Por fim, o quadrante de número 4 diz respeito às demandas baixa-alta. Atividades que estão neste quadrante possuem baixa demanda cognitiva e alta demanda linguística. Nestes casos, o foco da aula se desloca do conteúdo para o idioma, e o aluno pode focar nos aspectos linguísticos sem deixar o conteúdo e o caráter cognitivo de lado.

O quadrante 1 pode ser utilizado para a construção da confiança do aluno, servindo como uma etapa transitória para os outros quadrantes, que exigem mais do aluno, como os quadrantes 3 e 4, focados na progressão do aluno. Os quadrantes da matriz de CLIL servem não apenas como uma forma de visualizar as demandas das atividades desenvolvidas, mas também como uma ferramenta de preparação e avaliação dos processos pelos quais os estudantes passam, permitindo que avancem para as próximas demandas de acordo com seu desenvolvimento no decorrer das aulas (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

Por sua natureza focada no aluno e mesclando diferentes propósitos, como o ensino de línguas simultâneo ao ensino de conteúdo, como uma fusão, Coyle, Hood e Marsh (2010) argumentam acerca da necessidade de se repensar o ensino ao fazer uso de CLIL, o atrelando ao uso de novas tecnologias, a fim de proporcionar uma oportunidade de ensino e aprendizagem holística, voltada ao todo.

Assim como é apontado por Baumvol e Sarmiento (2019) acerca de EMI, o uso de CLIL pode ajudar a promover uma forma de se ensinar na universidade mais democrática e inclusiva, uma vez que o ensino de uma língua concomitante ao aprendizado de um conteúdo pode ajudar o aluno a aprimorar ambas as habilidades. Por isso, defendemos que as duas abordagens são caminhos para a internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras, pois preveem o uso da Língua Inglesa em disciplinas de conteúdo (EMI), podem incluir não somente aspectos linguísticos, mais conhecimentos específicos, além de estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas (CLIL), envolvendo metodologias ativas de

ensino e aprendizagem. Tais questões estão condizentes com o perfil de egressos que a universidade deseja formar para um mundo globalizado e competitivo em que vivemos.

2. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos a natureza desta pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos para coleta de dados. Posteriormente, descreveremos o curso, perfil dos participantes e o material desenvolvido.

2.1. Natureza da Pesquisa

A metodologia desta pesquisa pode ser classificada quanto à sua abordagem como qualitativa e interpretativista uma vez que a pesquisadora não tem a intenção de impor seu entendimento, mas categorizar dados a partir da pesquisa de campo, contendo a visão dos participantes, sendo sensível ao contexto investigado (Ribeiro *et al*, 2023).

Este estudo é de natureza aplicada, pois tem como foco gerar conhecimentos para aplicação prática, atendendo às necessidades institucionais no que se refere à formação docente em CLIL e EMI na internacionalização. Já considerando seus objetivos, esta investigação é exploratória, pois procura proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, se tratando, assim, de um estudo de caso (Silveira e Córdova, 2009). Tendo em vista a definição de Paiva (2019, p. 65) para estudo de caso, podemos caracterizá-lo como “um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”.

Portanto, dada a observação dos grupos de participantes, podemos definir a presente pesquisa como sendo um estudo de caso. Objetivou-se, com esta pesquisa, não apenas refletir acerca das necessidades dos docentes que já atuam no ambiente universitário, mas fornecer subsídios teórico-metodológicos de forma a habilitá-los para utilizar CLIL ou EMI em suas aulas. Também levando tais elementos em consideração, pode-se entender que o estudo de caso em questão pode ser considerado do tipo avaliativo, por avaliar “efetividade, mérito, resultados” (Duff, 2016 *apud* Paiva, 2019, p. 66-67).

2.2. Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, relacionados às perguntas de pesquisa, estão representados no quadro a seguir.

Quadro 4 — Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Objetivo	Pergunta de Pesquisa	Instrumentos e Procedimentos
Preparar materiais que constituíram o curso de formação de professores em <i>Content and Language Integrated Learning</i> (CLIL) e <i>English as Medium of Instruction</i> (EMI);	De que forma os docentes e discentes avaliam o curso, bem como as atividades desenvolvidas utilizando as abordagens CLIL e EMI?	Questionários iniciais e finais Autoavaliação dos alunos Levantamento de materiais
Desenvolver e ministrar o curso com materiais selecionados e desenvolvidos para quatro grupos, sendo dois compostos de estudantes de pós-graduação e outros dois de docentes da universidade;	Quais as motivações dos docentes e discentes com relação à implementação das abordagens CLIL e EMI durante e após a realização do curso?	Questionários finais de avaliação do curso Notas de campo Gravações de Aulas Planos de aula produzidos pelos alunos

Para o planejamento e implementação do curso, bem como para o desenvolvimento do material didático utilizado, foco de nosso primeiro objetivo, foram necessários dois formulários, enviados em momentos diferentes aos participantes da pesquisa. Além disso, como ponto de partida para a produção de materiais, foram consideradas as necessidades e interesses dos participantes, assim como o levantamento bibliográfico acerca de materiais e recursos didáticos disponíveis no mercado. Para tanto, buscando triangular dados, consideramos também as autoavaliações de alunos em que eles avaliam seu desempenho, o curso e as atividades desenvolvidas.

O primeiro questionário, nos Apêndices B e C, teve como principal intuito servir como meio de inscrição aos professores e alunos vinculados a programas de pós-graduação que estivessem interessados em participar de um curso sobre as abordagens CLIL, EMI e

outros aspectos didáticos que os auxiliassem em suas aulas para a internacionalização. Os questionários foram produzidos no *Google Forms*, plataforma utilizada para coleta de dados em formato de formulário digital. O formulário destinado aos docentes foi enviado por uma lista de e-mails da Assessoria de Relações Externas (AREX) e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da Unesp, destinada aos docentes de todos os *campi*. O formulário destinado aos discentes, por sua vez, foi divulgado através do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) e também pela PROPG a todos os estudantes, destinado aos estudantes de pós-graduação também de todos os *campi* da instituição.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, foi necessária aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa local, além da elaboração de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), presente no Apêndice A. No documento, os inscritos têm acesso a todas as informações acerca de riscos e benefícios da participação da pesquisa, bem como as medidas tomadas para a preservação da identidade e dos dados dos participantes. O TCLE está na página inicial do formulário de inscrição, e foram considerados aqueles em acordo com a pesquisa aqueles que, após lerem o documento, assinalaram em resposta à pergunta “Você está de acordo com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)?” a opção “Sim, estou de acordo e quero participar da pesquisa”. Neste caso, os inscritos eram direcionados aos próximos passos para a inscrição. Caso selecionassem a opção “Não, não estou de acordo e não quero participar da pesquisa”, os possíveis inscritos eram direcionados à tela final do questionário e nenhum dado destes foi armazenado ou considerado para a presente pesquisa.

Aqueles que aceitaram participar da pesquisa responderam a algumas perguntas que permitiam sua identificação, como nome, e-mail, área de pesquisa e unidade da Unesp à qual são vinculados. Esses dados, porém, não serão divulgados, sendo utilizados apenas para contato com os interessados a fim de ofertar o curso e para posterior emissão de certificados àqueles que concluírem as aulas. Tais dados coletados foram baixados imediatamente para uma unidade de HD externa segura, protegida com senha que é de conhecimento apenas da pesquisadora responsável, a fim de evitar vazamento de dados confidenciais. Dados sensíveis que identifiquem os participantes da pesquisa não serão divulgados e, no caso de referenciamento em alguma publicação, será concedido o anonimato do participante, ocultando informações que permitam sua identificação. Nessa situação, um nome fictício será atribuído ao participante, evitando sua identificação. Na hipótese de vazamento de algum dado ou das aulas gravadas, o participante que se sentisse lesado poderia retirar sua participação e os vídeos e informações obtidos não seriam utilizados.

Para atender ao segundo objetivo deste estudo, desenvolver e ministrar um curso de CLIL e EMI, com foco nas motivações do público-alvo com relação à implementação de tais abordagens, foram utilizados os questionários finais de avaliação do curso (Apêndices D e E), bem como as gravações de aulas e notas de campo geradas a partir dessas observações, bem como os planos de aula produzidos pelos alunos.

2.3. Descrição do Curso e Participantes

O curso teve um número considerável de inscritos, em especial de docentes, e as inscrições deste grupo tiveram de ser encerradas antes do período inicialmente definido. No total, 141 docentes e 24 discentes de pós-graduação se inscreveram no curso. Destes, 81 docentes e 22 discentes foram selecionados para a pesquisa, mas apenas 22 docentes e 7 discentes concluíram o curso.

Como critério de seleção dos docentes, foram selecionados aqueles que possuísem proficiência mínima de B2 de acordo com o QECR, atuassem em programas de pós-graduação e que nunca tivessem feito cursos sobre CLIL ou EMI. A princípio, haveria a inclusão de participantes de nível B1, por entender que estes participantes seriam capazes de compreender as aulas ministradas em Língua Inglesa, assim como ler os textos no idioma estrangeiro e se comunicarem durante as aulas, uma vez que seriam considerados usuários independentes do idioma. Entretanto, dado o grande e inesperado número de docentes inscritos, foi necessário diminuir os grupos de participantes, excluindo os candidatos de níveis A1, A2 e B1.

A seleção dos discentes de pós-graduação, por sua vez, foi um pouco diferente. Foram selecionados os participantes cuja proficiência fosse B1 ou superior, matriculados em programas de pós-graduação da Unesp e que também não conhecessem as abordagens ou tivessem feito qualquer tipo de curso a respeito.

Os números de inscritos mais expressivos foram da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal (FCAV), Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB) – ambas com 14 inscritos cada, com 9,9% dos inscritos cada e somando 19,8% do total –, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC) – com 12 inscritos, ou 8,5% do total –, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (FCT) e Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS) – ambas com 9 inscritos cada, sendo 6,3% cada uma do total e somando 12,6% do número total.

Tabela 1 — Número de docentes por instituto que se inscreveram no curso

Instituto	Docentes	Percentual	Instituto	Docentes	Percentual
FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design de Bauru	5	3,5%	FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília	12	8,5%
FC - Faculdade de Ciências de Bauru	8	5,6%	FMB - Faculdade de Medicina de Botucatu	14	9,9%
FCA - Faculdade de Ciências Agrônômicas de Botucatu	2	1,4%	FMVA - Faculdade de Medicina Veterinária de Araçatuba	0	0,0%
FCAT - Faculdade de Ciências Agrárias e Tecnológicas de Dracena	3	2,1%	FMVZ - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia de Botucatu	1	0,7%
FCAV - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal	14	9,9%	FOA - Faculdade de Odontologia de Araçatuba	7	4,9%
FCAVR - Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do Ribeira	2	1,4%	FOAr - Faculdade de Odontologia de Araraquara	1	0,7%
FCE - Faculdade de Ciências e Engenharia de Tupã	0	0,0%	IA - Instituto de Artes de São Paulo	4	2,8%
FCFAr - Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara	2	1,4%	IB - Instituto de Biociências de Rio Claro	2	1,4%

Tabela 1 — Número de docentes por instituto que se inscreveram no curso
(continuação)

FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca	2	1,4%	IB - Instituto de Biociências/Câ mpus do Litoral Paulista (São Vicente)	2	1,4%
FCL - Faculdade de Ciências e Letras de Assis	3	2,1%	IBB - Instituto de Biociências de Botucatu	2	1,4%
FCLAr - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara	3	2,1%	IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto	6	4,2%
FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente	9	6,3%	ICE - Instituto de Ciências e Engenharia de Itapeva	0	0,0%
FCTE - Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação de Ourinhos	0	0,0%	ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de São José dos Campos	5	3,5%
FE - Faculdade de Engenharia de São João da Boa Vista	1	0,7%	ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de Sorocaba	2	1,4%
FEB - Faculdade de Engenharia de Bauru	3	2,1%	IFT - Instituto de Física Teórica de São Paulo	0	0,0%
FEC - Faculdade de Engenharia e Ciências de Rosana	2	1,4%	IGCE - Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro	8	5,6%
FEG - Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá	4	2,8%	IQ - Instituto de Química de Araraquara	2	1,4%

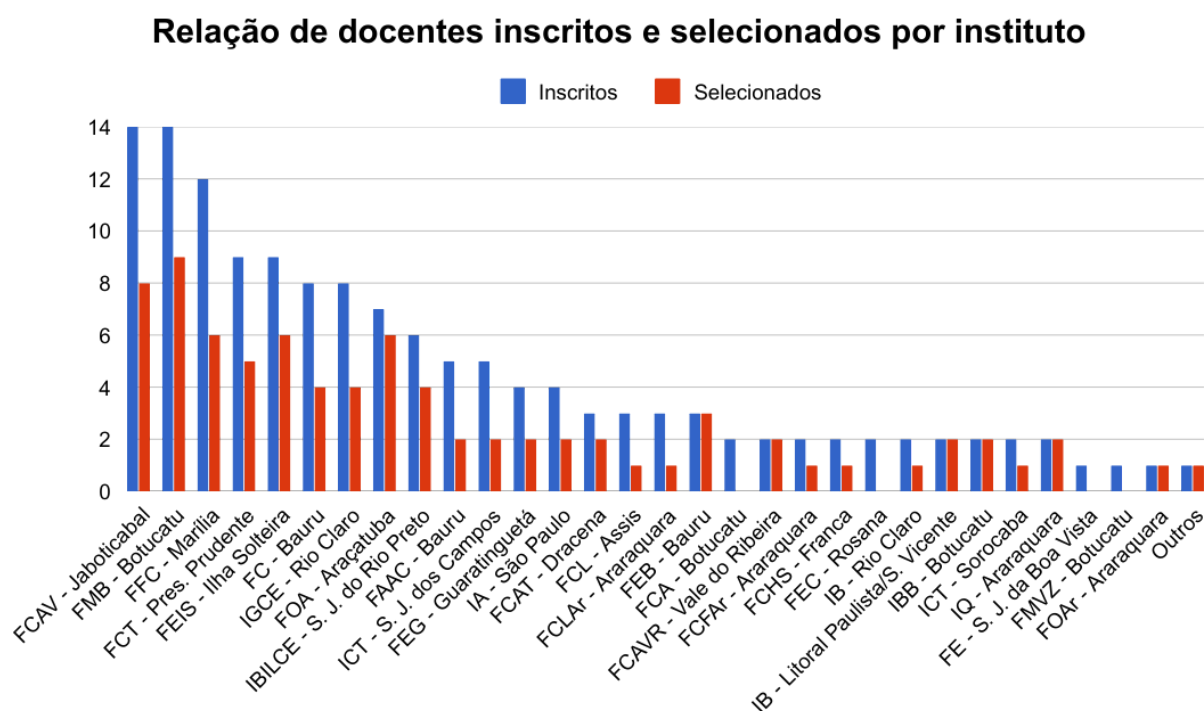
Tabela 1 — Número de docentes por instituto que se inscreveram no curso
(continuação)

FEIS - Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira	9	6,3%	Outro instituto	1	0,7%
--	---	------	-----------------	---	------

Fonte: Elaborado com base nas respostas dos docentes aos questionários iniciais enviados (2024).

A relação de docentes inscritos e selecionados divididos por institutos podem ser observados no gráfico a seguir:

Figura 8 — Relação entre docentes inscritos e selecionados para participarem do curso.



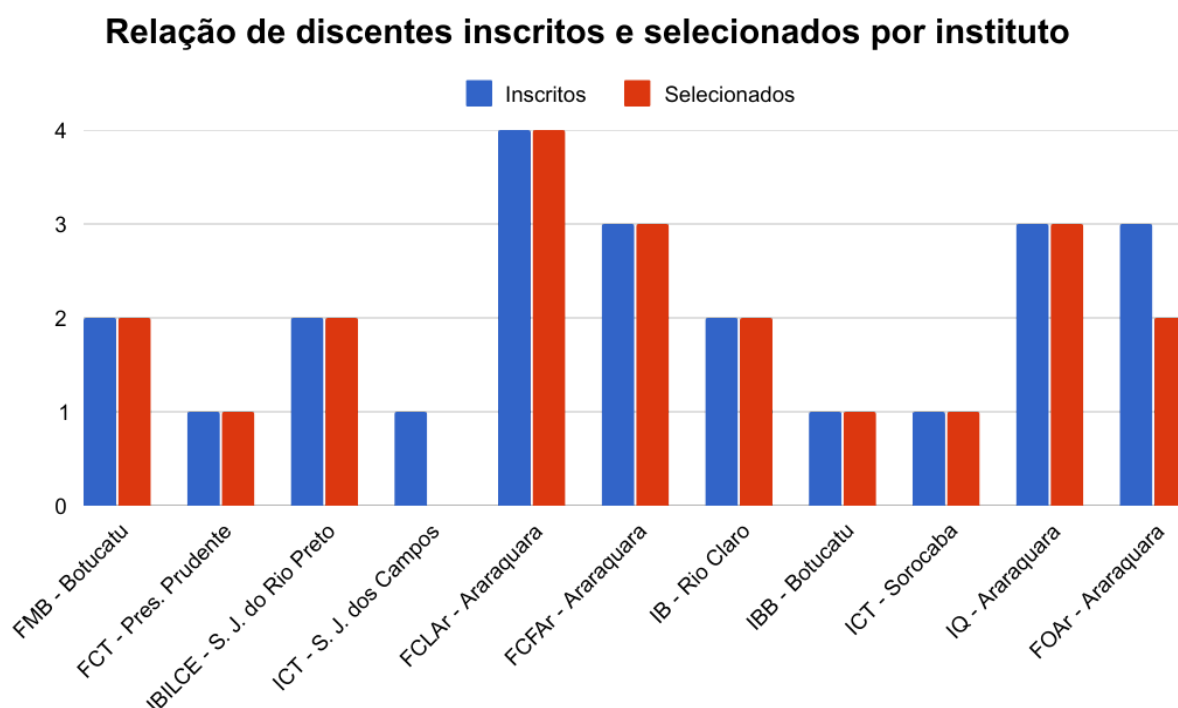
Fonte: Elaborado com base nas respostas dos docentes aos questionários iniciais enviados (2024).

Nota-se, no gráfico, que a maioria dos interessados e selecionados está 1) em campi com cursos voltados a áreas da saúde e engenharias – do grupo STEM/STEAM –, como Jaboaticabal, Botucatu, Presidente Prudente, Bauru e Araçatuba e 2) em campi com cursos voltados a áreas da educação ou correlatas, como Marília, Bauru e São José do Rio Preto. É importante destacar que, apesar do grande número de inscritos e interessados no referido curso, o número de inscritos de fora do curso por questões de proficiência linguística é elevado, o que aponta para a necessidade de aprimorar tais questões em conjunto com o

desenvolvimento como a oferta de disciplinas que façam uso de CLIL e EMI para promover a internacionalização do Ensino Superior da instituição.

A relação de discentes inscritos e selecionados divididos por institutos podem ser observados no gráfico a seguir:

Figura 9 — Relação entre discentes inscritos e selecionados para participarem do curso.



Fonte: Elaborado com base nas respostas dos docentes aos questionários iniciais enviados (2024).

Os números de docentes e discentes inscritos, selecionados e concluintes são descritos na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Número de docentes e discentes inscritos, selecionados e concluintes			
Grupo	Inscritos	Selecionados	Concluintes
Docentes	141	81	22
Discentes	24	22	7

Fonte: Elaboração própria.

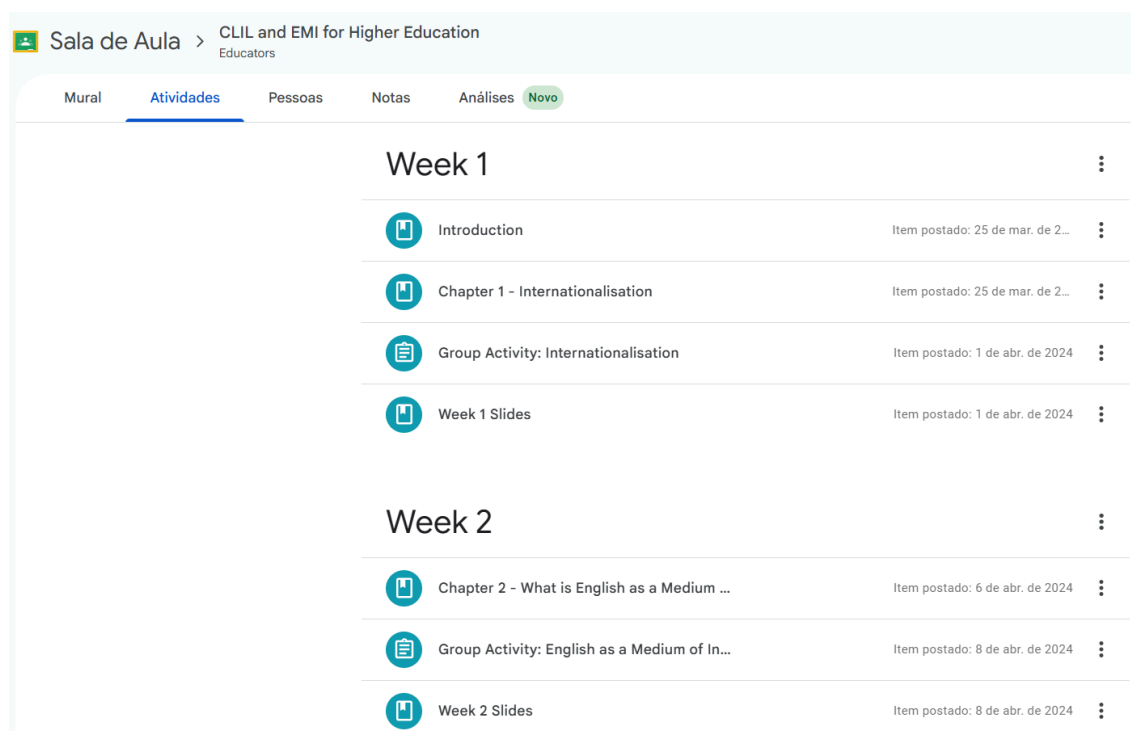
A tabela anterior apresenta a relação entre docentes e discentes inscritos, selecionados para a pesquisa e quantos deles efetivamente concluíram o curso proposto. A adesão de docentes foi considerável, contando com 141 inscritos. O número poderia ter sido

maior, mas as inscrições tiveram de ser encerradas antecipadamente por conta do número de vagas disponíveis, que inicialmente seriam 20 por turma, totalizando 40. Por conta da popularidade das inscrições, o número de vagas subiu para 40 por turma de docentes. Dos 141 inscritos, 81 foram selecionados por possuírem proficiência de nível B2 ou superior, mas apenas 22 concluíram todas as tarefas necessárias do curso e obtiveram presença mínima de 70% para a obtenção dos certificados. O número de discentes inscritos foi consideravelmente inferior ao número de docentes, contando com apenas 24 inscritos. Destes, quase a totalidade foi selecionada (22) pelos critérios de inclusão de proficiência mínima B1, mas apenas 7 concluíram o curso pelos mesmos critérios aplicados aos docentes.

As aulas foram organizadas em dez encontros síncronos, ocorridos semanalmente entre os meses de abril a junho. Cada aula teve duração de uma hora e meia, de caráter tanto teórico quanto prático, totalizando carga horária de 15 horas em atividades síncronas. O objetivo do curso era que o foco das aulas estivesse no aluno, permitindo que os participantes atuassem de forma ativa nas aulas, discutindo os temas e fazendo as atividades propostas colaborativamente, interagindo com seus pares.

O curso teve como instrumentos tecnológicos as plataformas *Google Meet*, onde ocorriam as chamadas de vídeo das aulas, e *Google Classroom*, onde os materiais e conteúdos complementares eram postados semanalmente. A fim de estimular o estudo prévio, preparação e a constituição de uma rotina aos participantes para que engajassem no curso, foram postados na plataforma *Google Classroom* capítulos semanais com os conteúdos que seriam abordados na aula, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 10 — Captura de tela da plataforma *Google Classroom* em que se pode visualizar os materiais e capítulos disponíveis das primeiras duas semanas de curso.



2.4 Descrição do Material Didático Produzido

Alguns materiais de cursos voltados a abordagens e didática foram avaliados anteriormente à elaboração do material didático e do curso. No levantamento dos cursos de CLIL e EMI disponíveis, no que diz respeito aos materiais mais comumente utilizados para o ensino de didática, foram analisados os materiais *The Celta Course* (Thornbury; Atkins, 2007), *The TKT Course: Modules 1, 2 and 3* (Spratt; Pulverness; Williams, 2011) e *The TKT Course: CLIL Module* (Bentley, 2010). As observações dos materiais estão dispostas no quadro a seguir.

Quadro 5 — Breve análise dos materiais disponíveis

Material	Observações
The Celta Course	Não trata sobre CLIL ou EMI, se restringindo apenas a contextos de didática
The TKT Course: Modules 1, 2 and 3	Comenta sobre CLIL e EMI em tópicos breves, mas não se ocupa em detalhá-los ou explicá-los
The TKT Course: CLIL Module	Trata apenas sobre CLIL e é focado no ensino em idade escolar ou em escolas de idiomas, fugindo à realidade dos docentes no Ensino Superior

Fonte: Elaboração própria.

Com isso, nota-se que há poucos materiais disponíveis para o estudo de abordagens, e estes não contemplam CLIL ou EMI detalhadamente. Quando o fazem, são voltados a professores cujos alunos estão em idade escolar, em especial na educação básica, ou em escolas de idiomas, o que não condiz com a realidade e as dificuldades enfrentadas por docentes universitários que querem utilizar tais abordagens.

O material didático desenvolvido para este curso se baseou nas dificuldades comentadas pelos docentes na pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida anteriormente e nas questões apontadas pelos inscritos no formulário de inscrição. O material previa contemplar o máximo de questões e dificuldades apontadas pelos participantes, a exemplo: possibilidades de uso de CLIL e EMI no Ensino Superior, questões relativas à própria confiança para ministrar aulas em um idioma estrangeiro, formas de incorporar as abordagens às realidades específicas de cada docente, bem como de suas disciplinas, etc.

Figura 11 — Páginas 7 e 8 do capítulo de introdução do material didático em que se propõe o questionamento “*Is my English suitable for teaching?*”, ou “Meu inglês é adequado para o ensino”, seguido da reflexão “*Is it okay to have an accent?*”, ou “Está tudo bem ter um sotaque?”.




Basic user	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of their background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce themselves and others and can ask and answer questions about personal details such as where someone lives, people they know and things they have. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Source: Council of Europe, 2020, p. 175.

Pay attention to the descriptions of each level. These levels will be present in our discussions throughout the course. For now, we should occupy our minds with an equally intriguing question, which you must have been asking yourself since you started reading.

Is my English suitable for teaching?

Before we begin this discussion, there is an important detail to reflect about on the next page.



EVALUATING

Is it okay to have an accent?

You might be used to a different variant of English, either American, British or, more uncommonly, Australian. Keep in mind that this material was written in British English, as it was the variant the writer was taught many years ago and is used to. It does not mean it is incorrect, however. Keeping this in mind, please, do not consider certain details as wrong, such as:

- Pronunciation;
- Spelling;
- Expressions and idioms;
- Other elements that may arise.

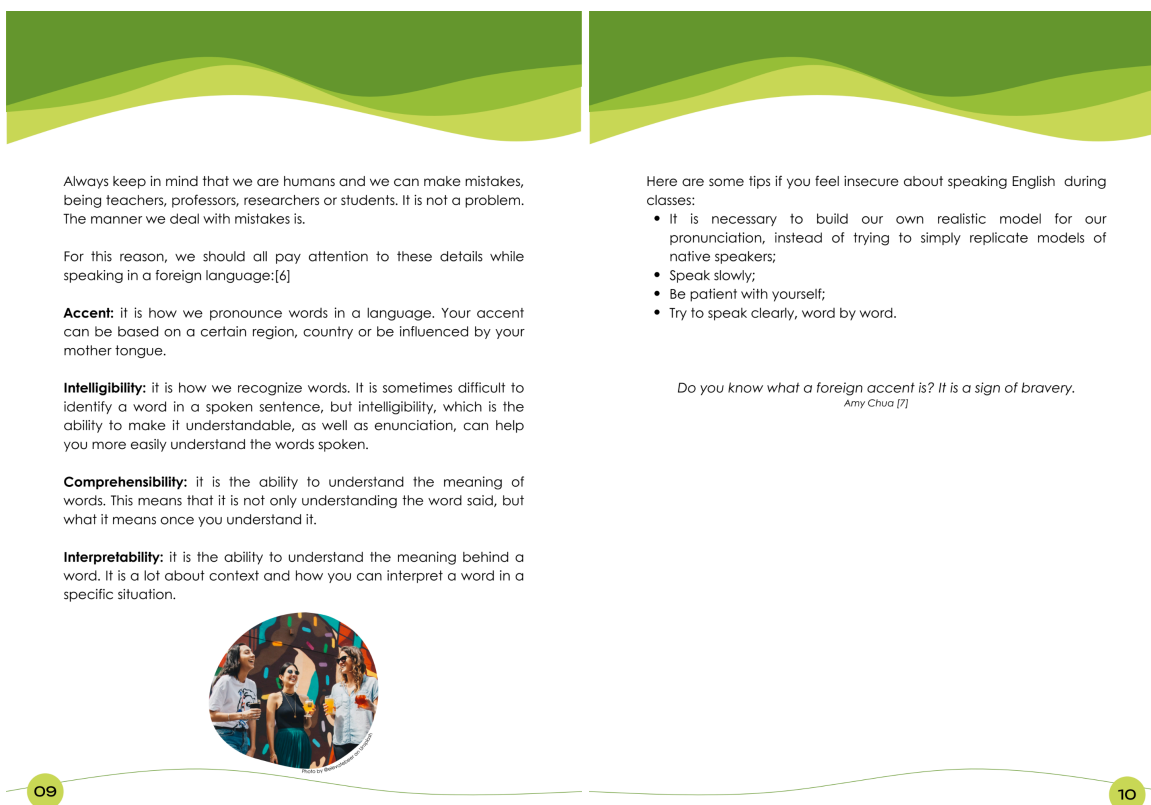
All of this is mentioned because you should not be scared of using what you know of English during classes because you consider it “not good enough”, “wrong” or are too embarrassed to speak. Your future students might also feel the same, and it is absolutely important that you show them confidence so they feel comfortable to share their linguistic differences, otherwise the learning process will not be fruitful as students do not want to participate in the discussions.

07

08

A proposta do excerto apresentado era promover a reflexão dos docentes acerca do próprio uso do idioma, em uma tentativa de fazer com que refletissem e compreendessem que não existe um modelo perfeito de uso da língua em que devem se basear para que elaborem um senso de autocrítica tão intenso quanto o apresentado na pesquisa de Iniciação Científica. O propósito era de que compreendessem que, para que possam utilizar o idioma de forma mais confiante, tenham de construir uma visão do idioma que faça sentido para eles e que se encaixe na realidade de uso que enfrentam. Deste modo, detalhes como pronúncia, grafia, uso de expressões idiomáticas e outros elementos que podem causar estranhamento poderiam ser relegados em prol do esforço e tentativa do uso prático da Língua Inglesa para o ensino.

Figura 12 — Páginas 9 e 10 do capítulo de introdução do material didático em que são discutidos, de forma resumida, conceitos de sotaque, inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade baseados em Jenkins (2015), além de apresentar algumas sugestões de condutas que poderiam ser tomadas fim de contribuir para a melhora da confiança no uso do idioma estrangeiro.

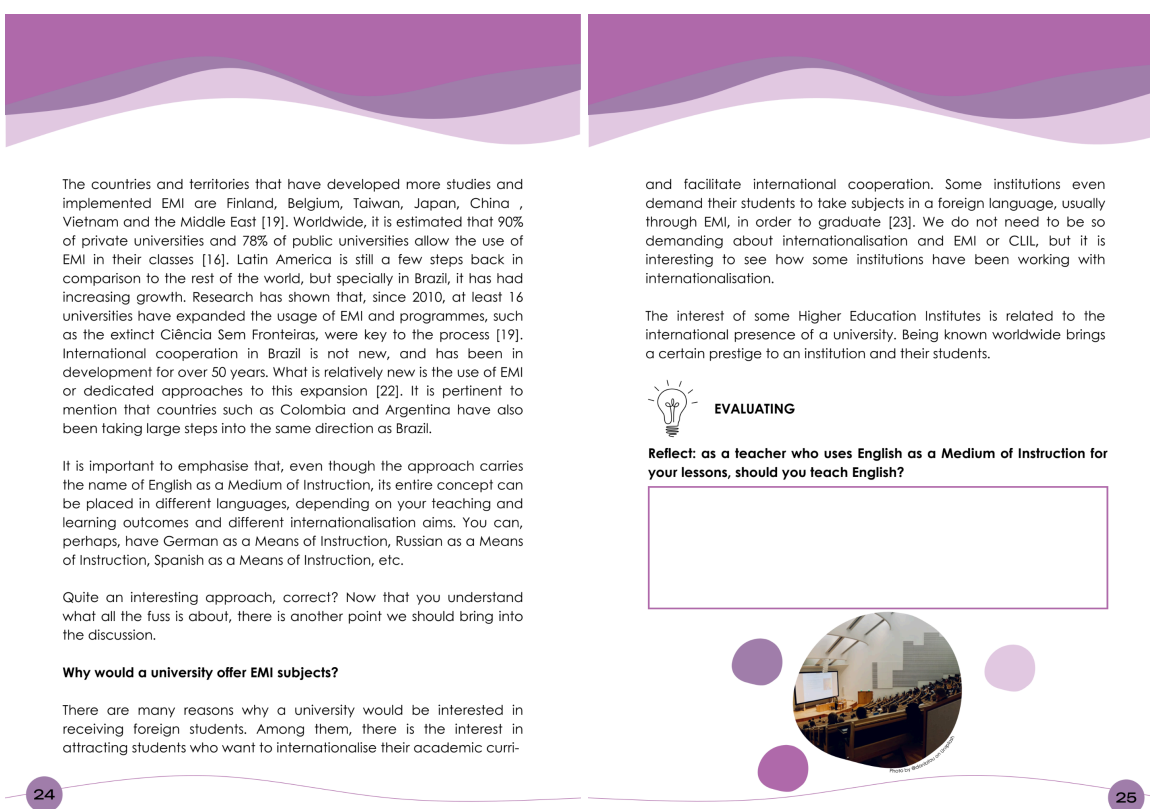


No mesmo capítulo, nas páginas 9 e 10, a proposta era de que os participantes do curso entrassem em contato, ainda que brevemente, com os conceitos de sotaque, inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade; detalhes a se atentar quando

estiverem falando um idioma estrangeiro. Durante a aula, os mesmos conceitos foram exemplificados e simplificados, de modo que pudessem compreender melhor.

O objetivo principal deste excerto era aprimorar a confiança dos participantes para que fizessem o uso do idioma de forma mais relaxada, além de prover dicas e sugestões, como elaborar um modelo próprio e realista de pronúncia ao invés de tentar replicar falantes nativos, falar devagar, enunciando palavra por palavra claramente, além de ter paciência consigo mesmo e com o processo em que estão se desenvolvendo.

Figura 13 — Páginas 24 e 25 do capítulo 2 do material didático, que apresenta aos docentes e discentes de pós-graduação motivos pelos quais uma instituição de Ensino Superior faria uso de EMI em suas aulas.



Na figura 13 anterior, temos um excerto do segundo capítulo do material didático, que tratava da abordagem EMI. O intuito do capítulo era não apenas introduzir a abordagem, bem como suas definições e aplicações, mas abrir espaço para sanar dúvidas e promover reflexões acerca do uso de *English as a Medium of Instruction* no Ensino Superior e do papel do docente que se propõe a utilizá-las, tendo ou não que ensinar o idioma e se o aprendizado do idioma por parte do aluno que está inserido neste contexto poderia ser compreendido como

acidental, finalidade ou uma consequência do uso de um idioma estrangeiro, neste caso a Língua Inglesa, como idioma de comunicação durante a aula.

De forma semelhante, o capítulo 5, cujo excerto pode ser visualizado na figura 14 a seguir, tratava da abordagem CLIL, cujos conceitos principais, tais como definição, história, diferenças em relação a outras abordagens semelhantes, os 4 Cs e a Matriz CLIL eram introduzidos e discutidos, sendo em seguida também proposta a reflexão dos motivos pelos quais uma instituição de Ensino Superior utilizaria *Content and Language Integrated Learning*. Por fim, assim como desenvolvido nos capítulos sobre EMI, era levantada também a reflexão acerca do papel do docente que utiliza CLIL ao ensinar o idioma.

Figura 14 — Páginas 52 e 53 do capítulo 5 do material didático, que apresenta aos docentes e discentes de pós-graduação motivos pelos quais uma instituição de Ensino Superior faria uso de CLIL em suas aulas.



É de suma importância destacar que o curso, bem como o material didático foi desenvolvido utilizando a simetria invertida, que consiste na prática comumente utilizada em cursos de licenciatura, formação e desenvolvimento de professores. Neste contexto, o aluno observa a prática educacional e docente do ponto de vista do aluno, podendo espelhar sua prática futura no que aprende. Portanto, o aluno forma a si mesmo através do outro (Larrosa,

2002; Gatti; Barreto, 2009). Para que este objetivo fosse atingido com o curso, cada módulo foi ensinado através da própria abordagem da qual tratava. Ou seja, o módulo de EMI foi ministrado utilizando a abordagem, enquanto que o módulo de CLIL foi ministrado utilizando CLIL. Em especial no caso deste último, foi amplamente utilizada a Matriz CLIL e a Taxonomia de Bloom para o desenvolvimento não apenas do material, mas também das aulas.

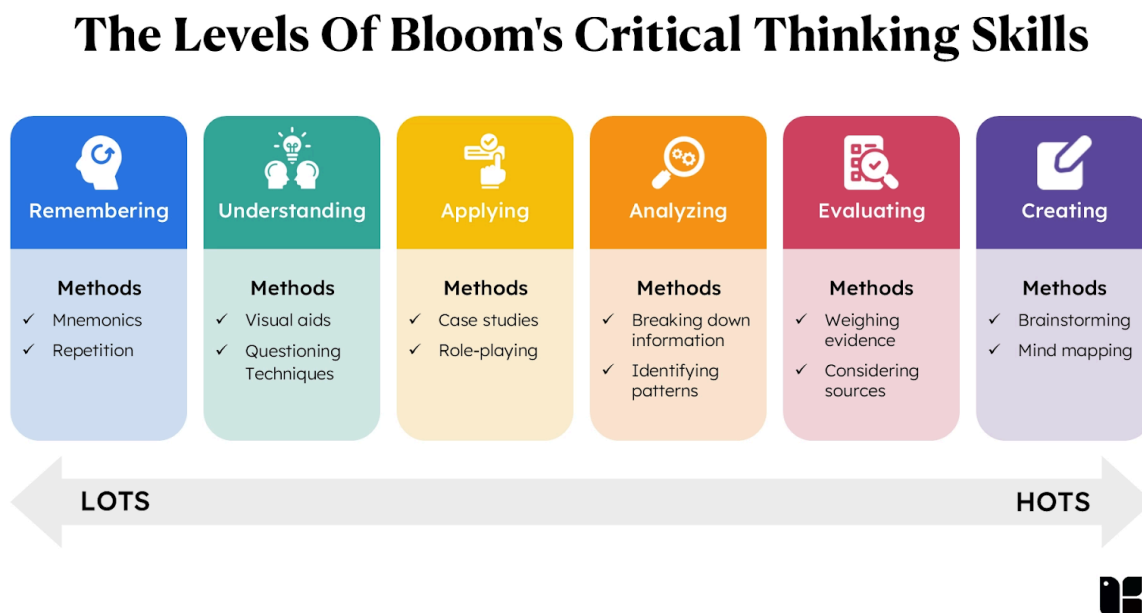
A Taxonomia de Bloom, também conhecida como Taxonomia dos Objetivos Educacionais, se refere a uma classificação desenvolvida por Benjamin Bloom, publicada em 1956 (Bloom, 1956) e atualizada por Krathwohl (2002). A taxonomia, que é amplamente utilizada por educadores e profissionais das áreas de desenvolvimento de objetivos educacionais e materiais didáticos, tem como intuito promover o pensamento crítico e o aprendizado de forma significativa. Para tanto, são utilizados verbos que descrevem ações em uma série de exigências cognitivas dos alunos, que variam de *Lower Order Thinking Skills* (LOTS), ou habilidades de baixa ordem ou demanda, a *Higher Order Thinking Skills* (HOTS), que são habilidades de alta ordem ou demanda do aluno. Um exemplo dos referidos verbos e correspondentes demandas, variando de LOTS a HOTS, são representados nas figuras a seguir.

Figura 15 — Exemplo dos verbos da Taxonomia de Bloom em inglês.

BLOOM'S TAXONOMY DIGITAL PLANNING VERBS					
REMEMBERING	UNDERSTANDING	APPLYING	ANALYZING	EVALUATING	CREATING
					
Copying Defining Finding Locating Quoting Listening Googling Repeating Retrieving Outlining Highlighting Memorizing Networking Searching Identifying Selecting Tabulating Duplicating Matching Bookmarking Bullet-pointing	Annotating Tweeting Associating Tagging Summarizing Relating Categorizing Paraphrasing Predicting Comparing Contrasting Commenting Journaling Interpreting Grouping Inferring Estimating Extending Gathering Exemplifying Expressing	Acting out Articulate Reenact Loading Choosing Determining Displaying Judging Executing Examining Implementing Sketching Experimenting Hacking Interviewing Painting Preparing Playing Integrating Presenting Charting	Calculating Categorizing Breaking Down Correlating Deconstructing Linking Mashing Mind-Mapping Organizing Appraising Advertising Dividing Deducing Distinguishing Illustrating Questioning Structuring Integrating Attributing Estimating Explaining	Arguing Validating Testing Scoring Assessing Criticizing Commenting Debating Defending Detecting Experimenting Grading Hypothesizing Measuring Moderating Posting Predicting Rating Reflecting Reviewing Editorializing	Blogging Building Animating Adapting Collaborating Composing Directing Devising Podcasting Wiki Building Writing Filming Programming Simulating Role Playing Solving Mixing Facilitating Managing Negotiating Leading

Fonte: Teach Thought. Disponível em: <https://www.teachthought.com/learning-posts/what-is-blooms-taxonomy/>. Acesso em 1 ago. 2025.

Figura 16 — Representação da variação de LOTS a HOTS da Taxonomia de Bloom em inglês.



Fonte: Kapable. Disponível em: <https://kapable.club/blog/thinking-skills/blooms-critical-thinking-skills/>. Acesso em 1 ago. 2025.

Como pode ser visualizado nas figuras 15 e 16, a taxonomia se divide em seis categorias de verbos, sendo elas: lembrar (*remembering*), compreender (*understanding*), aplicar (*applying*), analisar (*analyzing*), avaliar (*evaluating*) e criar (*creating*). Além disso, são consideradas LOTS as habilidades que envolvem lembrar, compreender e aplicar, enquanto que são consideradas HOTS as habilidades relacionadas a analisar, avaliar e criar.

Por entendermos que a Taxonomia de Bloom, ao tratar de questões cognitivas e podendo tratar de questões linguísticas, bem como a possibilidade de utilizá-la como uma ferramenta para o desenvolvimento de atividades que demandam do aluno em diferentes níveis de cognição, ela foi amplamente utilizada na elaboração do material didático que compôs o curso aplicado. A Taxonomia de Bloom também foi um assunto discutido no capítulo 10 do material (figura 17), que se ocupou da discussão de metodologias ativas para o ensino, além de ter sido o momento apropriado para indicar aos participantes o amplo uso da taxonomia durante o curso, podendo ser identificado pelo uso dos ícones correspondentes às habilidades tratadas, que podem ser visualizados na figura 15 anterior e nas figuras 17 e 18 a seguir.

Figura 17 — Páginas 90 e 91 do capítulo 10 do material didático, que introduz o conceito de metodologias ativas e da Taxonomia de Bloom.

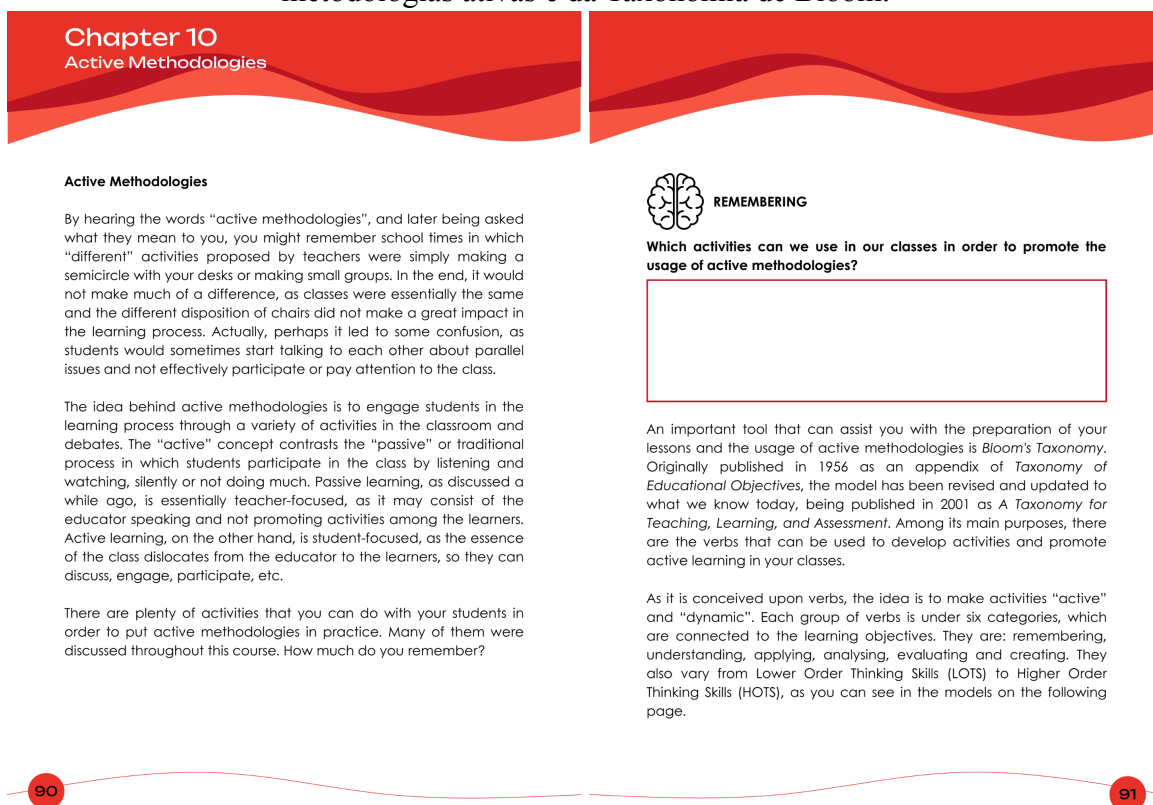
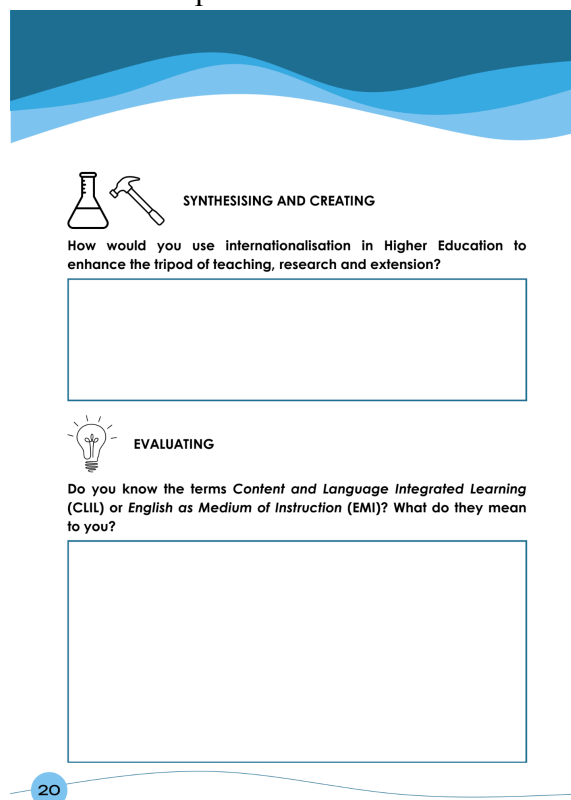


Figura 18 — Página 20 do capítulo 1 do material didático, que exemplifica o uso da Taxonomia de Bloom para o desenvolvimento de atividades.



Ao fim de cada módulo do curso os alunos produziram planos de aula das abordagens, podendo ser observado como as abordagens seriam aplicadas em seus contextos educacionais. Os modelos dos planos de aula que fazem uso de EMI e de CLIL estão disponíveis nos Apêndices F e G. Durante o curso, os participantes também produziram *podcasts* e TED-Talks sobre assuntos de suas respectivas áreas a fim de combater a desinformação sobre o tópico e também para utilizá-los como material complementar em suas futuras aulas, fazendo uso das abordagens CLIL e EMI.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, que é dividido em três seções, apresentaremos a análise dos dados coletados através dos questionários, das gravações das aulas e dos planos de aula produzidos pelos participantes do estudo. Em seguida, será apresentada uma análise do tipo SWOT/FOFA, analisando as forças, oportunidades, fraquezas e ameaças com base nos resultados.

3.1 Questionários

Retomando nossas perguntas de pesquisa, buscamos, com esta seção, responder à pergunta 1: *De que forma os docentes e discentes avaliam o curso, bem como as atividades desenvolvidas utilizando as abordagens CLIL e EMI?* Dessa maneira, apresentamos aqui, gráficos baseados nos dados extraídos do questionário de avaliação de curso e autoavaliação, respondido pelos participantes.

Na autoavaliação de desempenho, a maioria dos docentes (14 deles, totalizando 87,6%) e dos alunos de pós-graduação (2 deles, totalizando 66,7%) considerou como positivo o seu desempenho no curso, assinalando “bom” ou “excelente”. A minoria deles considerou seu desempenho “regular” (2 docentes e 1 aluno, 12,5% e 33,3%, respectivamente) e nenhum considerou “péssimo”.

Figura 19 — Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Na sua opinião, como foi seu desempenho durante o curso?”.

Autoavaliação de desempenho no curso

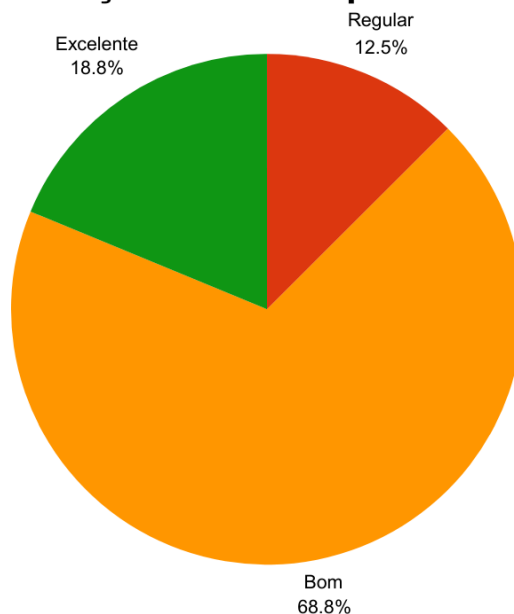
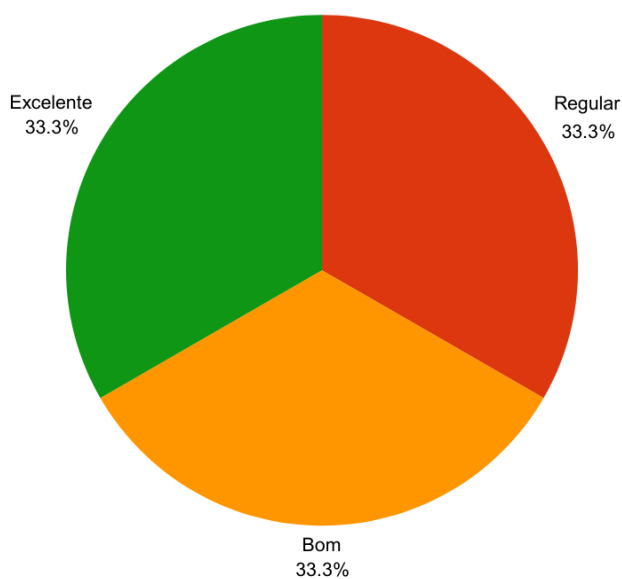


Figura 20 — Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Na sua opinião, como foi seu desempenho durante o curso?”

Autoavaliação de desempenho no curso



No que diz respeito à compreensão do conteúdo do curso, a maioria dos docentes (10 respondentes, totalizando 83,3%) e dos discentes (todos os 3, totalizando 100%) se

consideram preparados ou mais preparados para ensinar usando EMI, como indicado pelos gráficos a seguir.

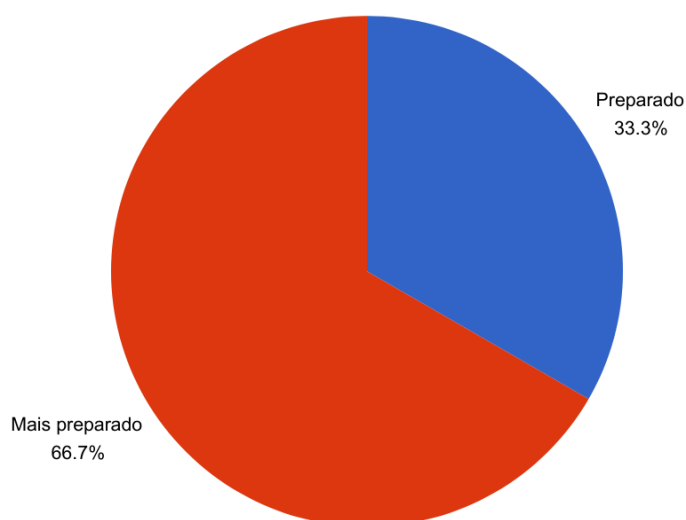
Figura 21 — Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Como você se sente para ensinar usando EMI?”

Como você se sente para ensinar usando EMI?



Figura 22 — Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Como você se sente para ensinar usando EMI?”

Como você se sente para ensinar usando EMI?



Os resultados para o mesmo questionamento, porém com CLIL, não se repetem. Apenas 6 docentes (37,5%) e 2 discentes (66,6%) se sentem preparados, enquanto que a maioria, em especial dos docentes (10 dos 16, 62,5%) não se sentem preparados ou se sentem pouco preparados.

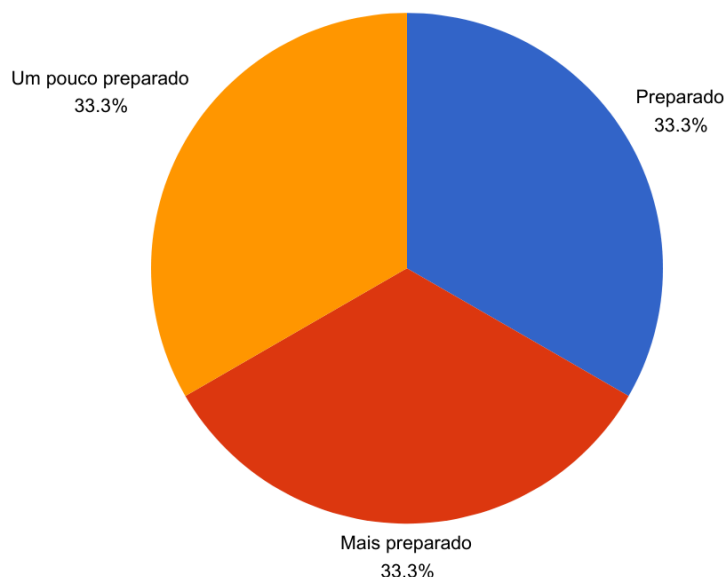
Figura 23 — Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Como você se sente para ensinar usando CLIL?”

Como você se sente para ensinar usando CLIL?



Figura 24 — Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Como você se sente para ensinar usando CLIL?”.

Como você se sente para ensinar usando CLIL?



Notamos alguns motivos para a preferência pelo EMI, após a análise das questões abertas, pois foi possível constatar que tal sentimento de despreparo parte da insegurança em ensinar conteúdos que não estejam relacionados às suas especialidades, como o idioma. Para contornar tal dificuldade, a parceria com um docente especializado no idioma, que possa abarcar as questões linguísticas, é apontada por um dos participantes nos trechos a seguir:

Quadro 6 – Justificativa dos docentes à pergunta “Depois do curso, como você se sente para ensinar utilizando Content and Language Integrated Learning (CLIL)?”

Docente	Resposta
Suzana	Com certeza terei um partner para a parte do inglês. Em relação ao conteúdo é mais tranquilo.
Rubens	(...) a participação de uma colega com total domínio da língua inglesa poderá me ajudar no avanço dessa parte. Eu sempre pensei na possibilidade de oferecer uma disciplina no programa BRaVE, mas não me sentia muito confiante em razão do domínio da língua inglesa. O curso me fez repensar essa possibilidade e começar a pensar e discutir com uma colega, a possibilidade de dividirmos uma disciplina baseada em EMI.
Érico	Acho que eu precisaria de assistência para preparar um curso com a metodologia CLIL. A parte de educação gramatical que envolve a metodologia, ainda não me sinto preparado.

Cora	Ainda não me sinto completamente preparada em função do meu nível de Inglês.
Ignácio	Ainda é necessário aprofundar nos aspectos conceituais, pedagógicos, linguísticos e práticos (...) do CLIL; (...) a minha falta de proficiência é de fato um fator limitante, é por isso que a própria abordagem linguística seria uma fraqueza. Neste caso com certeza precisaria do apoio de um colega plenamente proficiente no Inglês e com conhecimentos pedagógicos.
Fernanda	(...) compreendi a ideia do método, as demandas e as situações nas quais pode ser adequado. No entanto, tenho a certeza que precisaria de um especialista em inglês para trabalhar comigo.
Sarah	Como envolve a parte de conteúdo e linguagem, verifico que preciso de mais treino para conseguir me sentir segura e utilizar!!!
Álvaro	Ainda existe a limitação da língua propriamente dita.
Francisca	Acredito que para utilizar o CLIL o mais adequado seria em uma disciplina optativa na graduação e para isso acredito ser necessário uma parceria com outro docente da área de Letras (inglês) para construir em conjunto o conteúdo da parte do inglês.
Ruy	Estou melhor preparado do que antes, mas ainda precisaria melhorar meu preparo em relação ao ensino de língua especificamente.
Jorge	Acredito que precisaria do apoio de um profissional de letras para conseguir ministrar um curso utilizando CLIL.
Patrícia	Teria que haver a parceria de alguém da área de linguística que pudesse auxiliar nas aulas e conteúdos. (...)

Fonte: Respostas dos questionários finais dos docentes.

A questão da proficiência é fortemente apontada pelos docentes, o que indica a insegurança no uso da língua. Levando em consideração que os participantes selecionados para os dois grupos possuíam proficiência mínima de B1 ou B2 e também considerando os descritores do *Companion Volume* que, como apontado no Quadro 3, indicam que, nestes níveis, é esperado que o participante consiga se comunicar, ler, escrever e compreender estímulos audiovisuais relacionados a assuntos com quais estejam familiarizados ou façam parte de seu cotidiano com certa tranquilidade, era esperado que os participantes fossem usuários independentes do idioma, podendo se comunicar sobre assuntos relacionados aos assuntos com os quais estão habituados ou lidam cotidianamente com certa tranquilidade (Council of Europe, 2020).

Notou-se, porém, no decorrer do curso, que a proficiência buscada nos participantes no período de inscrição, bem como as habilidades linguísticas esperadas e apontadas pelos descritores do *Companion Volume*, não corresponderam à realidade nas aulas. Era esperado que os participantes de níveis B1, B2 ou superior fossem capazes de compreender o conteúdo abordado no material didático, as explicações e discussões promovidas durante os encontros e

que, conseqüentemente, fossem capazes de compreender o conteúdo tratado – as abordagens CLIL e EMI – com certa facilidade, o que não ocorreu e que poderá ser observado nos dados que serão apresentados no decorrer da análise de dados. Tal situação levanta alguns questionamentos acerca da proficiência dos participantes: 1) Os níveis de proficiência escolhidos para selecionar participantes do curso foi insuficiente?; 2) Os descritores esperados para cada nível linguístico são adequados à realidade brasileira?; e, em especial, 3) Há proficiência adequada para esse tipo de curso ou os recortes dos grupos deveriam ter levado em consideração maior diversidade de proficiência?

Deve-se, porém, levar em consideração que a proficiência apontada no questionário de inscrição foi autodeclarada, ou seja, cada inscrito selecionou no formulário o nível de habilidade linguística que considerava adequado à sua realidade, não necessariamente condizente com as situações reais de cada um. Há outros fatores que também devem ser considerados, como a facilidade em entender textos de maior complexidade linguística, enquanto que atividades produtivas como fala e escrita, ou a percepção auditiva não tenham sido contempladas na autoanálise de cada um. Isso poderia acarretar em um choque ao aluno participante, que ao se ver em uma situação cuja prática linguística fosse condizente com a proficiência declarada, percebesse suas dificuldades, o desestimulando a participar do restante do curso e até mesmo de aplicar qualquer uma das duas abordagens ou de tentar lecionar suas disciplinas e cursos em LI.

Enquanto os processos de leitura e de escrita permitem que o aluno tenha mais facilidade, ou seja, mais proficiente por conta da possibilidade de consulta, releitura e reformulação, atividades que envolvem a compreensão auditiva e a produção oral ocorrem no momento em que se escuta e que se fala, o que pode gerar ansiedade no aprendiz do idioma. As habilidades de escuta e fala são essenciais no ambiente da sala de aula, em qualquer nível, tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que a aula se dá pela interação e engajamento entre as partes. Por conta disso, acreditamos que as dificuldades relacionadas aos aspectos linguísticos sejam especialmente marcantes nestes aspectos, o que dificultaria a implementação destas abordagens no Ensino Superior e, principalmente, para a oferta de disciplinas em um idioma estrangeiro.

As respostas abertas também refletem os dados de outras questões. Ao serem questionados acerca do estímulo para utilizar CLIL ou EMI, todos os respondentes se sentiram estimulados a ensinar utilizando pelo menos uma das abordagens. No total, 8 docentes (50%) se sentiram estimulados a usar ambas as abordagens, enquanto que 7 deles se

sentiram estimulados a usar apenas EMI (43,8%) e 1 dos participantes se sentiu estimulado a utilizar apenas CLIL (6,3%).

Com base nos resultados obtidos nos formulários, amparados pelas respostas abertas, acredita-se que a popularidade superior do EMI em relação ao CLIL se deva ao fato de que, para ensinar utilizando EMI, o foco da aula recai sobre o conteúdo e não sobre a língua utilizada como meio de instrução (Dearden, 2016). Deste modo, o domínio de inglês, ainda que como usuário independente (B1 ou B2), figura como um caminho menor a ser percorrido do que o domínio não apenas do idioma, mas também de práticas linguísticas relacionadas ao idioma, uma vez que CLIL demanda tal conhecimento aprofundado do professor que utiliza tal abordagem. Portanto, entende-se que seja natural que docentes que atuem em áreas não relacionadas à língua e ao conhecimento linguístico considerem CLIL menos interessante ou se sintam menos seguros a utilizá-la, uma vez que o foco da aula destes docentes é o conteúdo, e não a língua.

Mais uma vez, se torna interessante a cooperação entre docentes de diversas áreas para a aplicação de CLIL, em que ao menos um dos professores interessados na aplicação das abordagens tenha conhecimento não apenas do idioma estrangeiro, mas também do conhecimento da língua que o permita ensiná-la e das práticas relacionadas à aplicação da abordagem. Tais elementos inviabilizam a equiparação entre CLIL e EMI no que tange a segurança pessoal para uso delas, confiança e sentimento de aptidão ou motivação.

No que diz respeito aos alunos de pós-graduação, 2 deles (66,7%) se sentiram estimulados a utilizar ambas abordagens, enquanto que apenas 1 (33,3%) se sentiu estimulado a usar apenas EMI. Entende-se, a partir dos dados dos professores e dos alunos, que há interesse, mas que este entra em conflito com a prática.

Figura 25 — Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sentiu estimulado(a) a oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”.

Estímulo para usar EMI ou CLIL

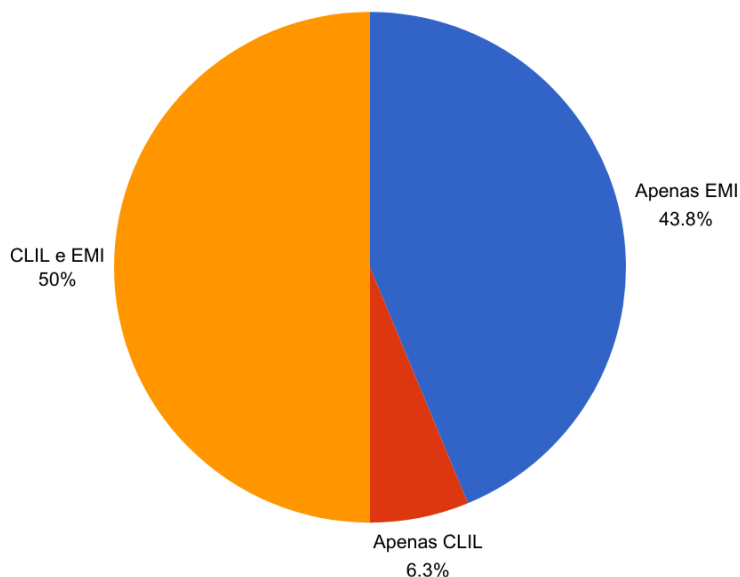
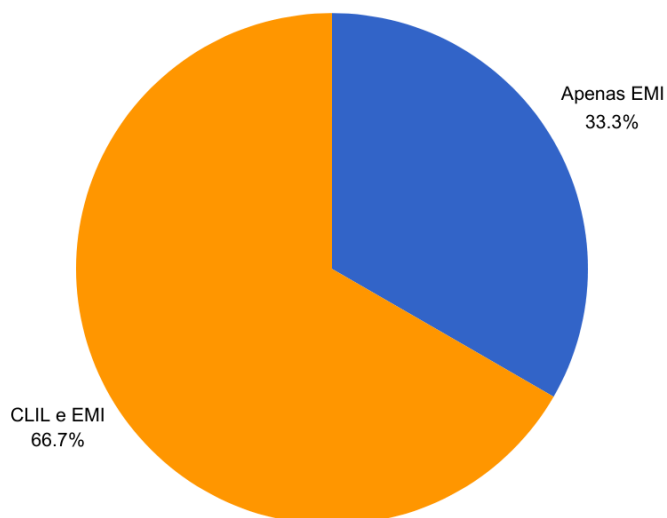


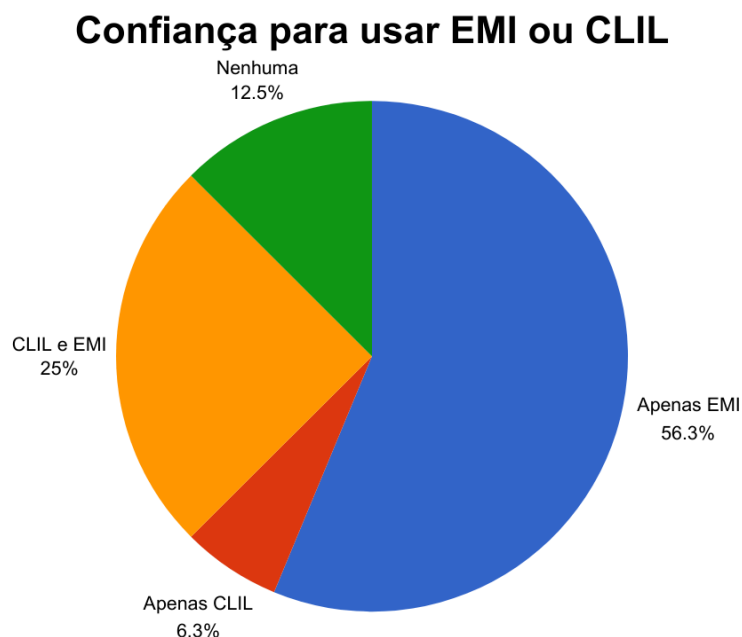
Figura 26 — Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sentiu estimulado(a) a oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”.

Estímulo para usar EMI ou CLIL



Ao tratarmos de confiança para tal atuação, os resultados dos professores começam a contrastar com as respostas à questão anterior, e principalmente a se distanciar dos resultados dos alunos. Duas hipóteses para tais resultados surgem: é possível que a pouca ou nenhuma experiência com a docência possa elevar tal confiança para novos riscos; a outra hipótese sugere que a proficiência dos alunos possa influenciar tal segurança, o que facilitaria tanto o ensino de conteúdos em um idioma estrangeiro ou em conjunto com este idioma estrangeiro. Alguns estudos como os de Ribeiro (2019), Matochin (2021), Jin e Dorsey (2018) e, em especial, Amro (2019) sugerem, inclusive, que quanto mais jovem um aprendiz ou usuário for, maior tende a ser a confiança em utilizar o idioma em variados contextos. De acordo com as respostas, 9 docentes (56,3%) se sentem confiantes para usar apenas EMI, 4 (25%) para ambas, 2 (12,5%) para nenhuma delas e apenas 1 (6,3%) para usar apenas CLIL.

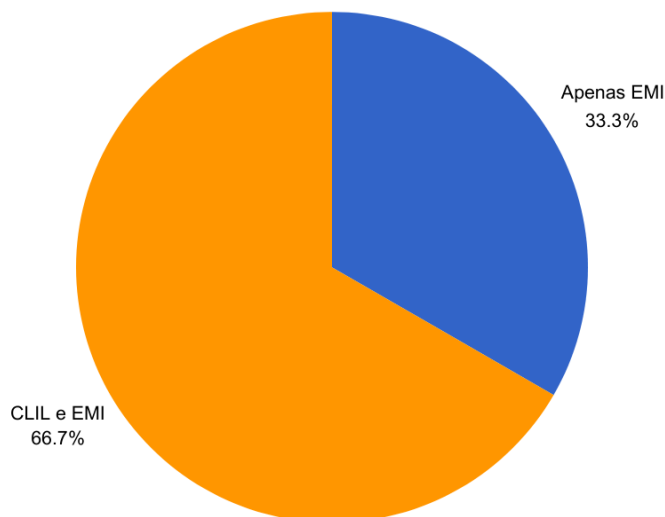
Figura 27 — Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sente confiante para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”.



Contribuindo para as hipóteses anteriormente levantadas, todos os discentes sentem confiança para utilizar ao menos uma das abordagens. Do total, 2 alunos (66,7%) se sentem confortáveis para utilizar CLIL e EMI, enquanto que 1 (33,3%) tem confiança apenas para EMI.

Figura 28 — Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sente confiante para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”

Confiança para usar EMI ou CLIL



A fim de verificar se os participantes se sentiam habilitados após o curso, as respostas dos dois grupos seguiram tendência semelhante à anterior. A maioria dos professores (6 deles, totalizando 40%) se sentiram habilitados para ensinar através das duas abordagens. Em número semelhante, 5 deles (33,3%) se sentiram habilitados a utilizar apenas EMI. Apenas 1 (6,7%) dos respondentes se sentiu preparado a utilizar apenas CLIL. Infelizmente, 3 deles (totalizando 20%) não se sentem aptos a utilizar qualquer uma das abordagens.

Dentre esses docentes, selecionamos algumas justificativas para o questionamento seguinte, buscando compreender o que os fez concluir isso, se aproximando das respostas abertas comentadas anteriormente, com destaque:

Quadro 7 – Respostas à pergunta “O que você acredita ter sido um elemento fundamental para que você concluísse isso?”

Docente	Resposta
Clarice	Acredito que o curso nos forneceu todos os caminhos para podermos nos aprofundar nos dois métodos (EMI e CLIL). Sem sombra de dúvidas, iniciar por EMI seria mais fácil em um primeiro momento para mim. Para montar aulas/cursos usando CLIL ainda não me sinto tão segura, preciso melhorar minha

	<u>fala para que isso não seja uma barreira.</u>
Cora	Tenho vontade de utilizar ambas as abordagens e <u>me sinto capacitada nelas</u> . Só acho que preciso me sentir um pouco mais confiante no Inglês.
Ignácio	A <u>minha falta de domínio de tópicos específicos relativos à gramática do Inglês</u> , assim como das abordagens pedagógicas.
Fernanda	As aulas foram muito eficientes em mostrar a composição de ambos os métodos, suas diferenças e variáveis que interferem. No entanto, em relação à resposta anterior, <u>me sinto capacitado para usar as duas abordagens, desde que com um especialista em inglês no caso do CLIL.</u>
Álvaro	(...) <u>eu me sinto estimulado sim, no entanto, ainda não tenho tanta confiança de que eu conseguiria dar conta.</u> Acredito que, enquanto o curso não ocorrer, eu não consiga responder se estou capacitado para isso....Somente a prática irá dizer.
Jorge	A necessidade, no meu ponto de vista, de <u>ter uma profissional de letras junto em curso que utilize CLIL.</u>

Fonte: Respostas dos questionários dos docentes. Grifos nossos.

Ou seja, a proficiência no idioma ainda é uma questão a ser trabalhada com estes docentes, a fim de elevar a confiança e o sentimento de capacidade para a possível oferta de disciplinas em idioma estrangeiro e abertura de caminhos para a internacionalização. Outro fator levantado é a questão da prática. Dados tais pontos, é possível que em uma reformulação do curso e do material seja considerado um bloco prático, em que os participantes possam ministrar miniaulas utilizando uma abordagem ou outra.

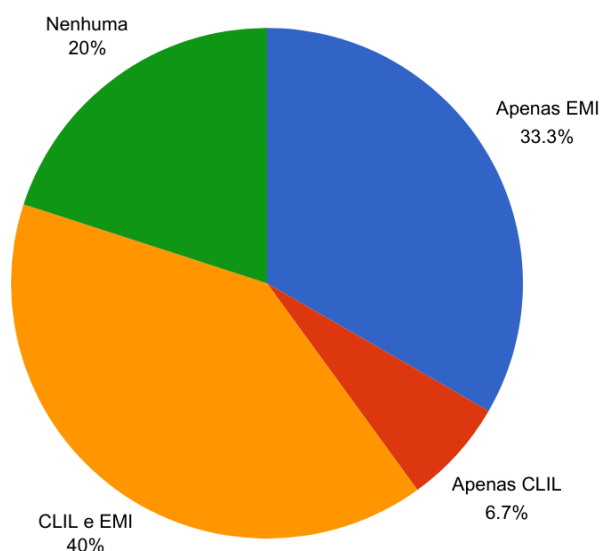
Outros estudos apontam para tendência semelhante em termos de desafios linguísticos. Ainda que no contexto de EMI e observando a implementação de cursos e disciplinas em inglês, as inseguranças apontadas pelos docentes da Unesp antecipam o que possivelmente seria enfrentado em contexto prático. Dentre os desafios, temos o fato de que os professores em contexto universitário não se vêem como professores de língua, e portanto sua resposta e atenção às questões linguísticas é reduzida (Macaro; Akincioglu; Dearden, 2016).

A questão da proficiência e seu impacto na insegurança para utilizar CLIL e/ou EMI é uma tendência internacional, como indicam os estudos de Werther et al. (2014), na Dinamarca e Kim, Kim e Kweon (2018), na Coreia do Sul. Dentre as dificuldades apontadas pelos participantes dessas pesquisas, estão a busca por palavras e termos técnicos durante as aulas, sensação de falta de espontaneidade e sentimento de insuficiência linguística. A última, em especial, também destacada pelos docentes brasileiros, ainda que não tenham tido a experiência de ensino em outro idioma.

Deste modo, é possível que as mesmas questões anteriormente mencionadas que preocupam e desestimulam docentes estrangeiros a utilizar as abordagens – como a não identificação como professores de línguas, a impossibilidade de utilizar humor em sala de aula por questões de proficiência, a proficiência no idioma estrangeiro, sensação de falta de espontaneidade, etc. –, também sejam questões que afetem os docentes brasileiros, julgando, portanto, que sua capacidade para utilizar CLIL e/ou EMI seja reduzida ou insuficiente, como refletido nos gráficos e resultados dos questionários.

Figura 29 — Autoavaliação dos docentes acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sente capacitado(a) para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”.

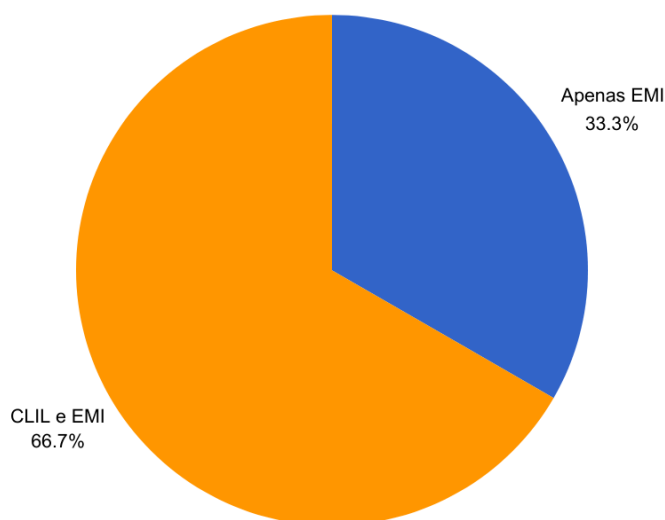
Capacidade para usar EMI ou CLIL



Na figura 29 notamos que 40% dos docentes se sentem aptos a utilizar ambas abordagens CLIL e EMI após o curso. Do total, 33,3% se sentem aptos a utilizar apenas EMI e 6,7% a utilizar apenas CLIL. Destaca-se, porém, o percentual de 20% dos docentes que não se sentem aptos a utilizar nenhuma das duas abordagens, o que aponta para a insegurança dos docentes para a aplicação de EMI ou CLIL em suas aulas, contrastando com os aspectos que os motivam a utilizá-las – como a internacionalização, incentivo institucional, etc – atrapalhados pela confiança no uso do idioma, como destacado nas respostas dos docentes aos questionários.

Figura 30 — Autoavaliação dos alunos de pós-graduação acerca do desempenho no curso, em resposta à pergunta “Depois do curso, você se sente capacitado(a) para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”

Capacidade para usar EMI ou CLIL



Na figura 30, as respostas dos alunos, por outro lado, se mantiveram iguais às da pergunta “Depois do curso, você se sente confiante para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI?”, com 2 deles (66,7%) se sentindo preparados para utilizar CLIL e EMI, enquanto apenas 1 (33,3%) se sente confiante para utilizar apenas EMI. Com estes resultados e os resultados obtidos nos questionários dos docentes, nota-se maior confiança e sensação de aptidão por parte dos alunos de pós-graduação para o uso tanto do idioma estrangeiro quanto das abordagens teórico-metodológicas abordadas no curso. Resultados semelhantes em relação à confiança dos docentes e visão dos discentes de pós-graduação se repetem em outros dados coletados, como nas gravações das aulas, que serão apresentadas a seguir.

3.2 - Gravações

Tendo o curso contemplado quatro grupos, sendo dois compostos por docentes e dois por discentes de programas de pós-graduação da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, e considerando que cada grupo teve dez encontros síncronos, totalizou-se o montante de quarenta aulas gravadas, com duração de até uma hora e meia cada.

Dentre os temas mais comuns apontados pelos participantes da pesquisa, temos as questões da confiança e da proficiência, tendo aparecido na maioria dos questionários e das gravações. Portanto, com esta seção, pretende-se responder à segunda pergunta de pesquisa: *Quais as motivações dos docentes e discentes com relação à implementação das abordagens CLIL e EMI durante e após a realização do curso?*.

No primeiro encontro com os alunos já temos os primeiros indicativos de que as maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes seriam a proficiência e a confiança. Um dos primeiros momentos em que a insegurança para a utilização do inglês surgiu foi quando um participante, claramente nervoso e com a voz trêmula, tentou se apresentar.

PP: Aluísio, your mic is open. Oh, Pablo.

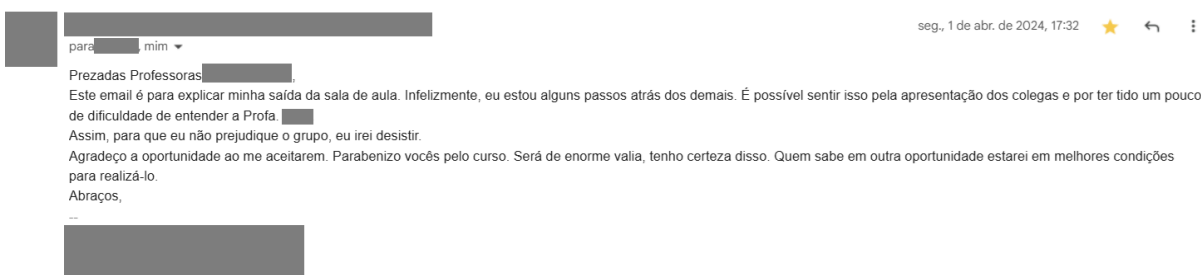
Aluísio: Of course. Okay. I will try. I don't have fluency in English, but I will try. My name is Aluísio. I am professor of vegetable production, [...]. And I teach about vegetables in graduation. Nutrition and fertilization of vegetables in post-graduation.

PP: Ok, thank you. [...]

(Excerto 1. Aula 1 Turma 1 Docentes)

Horas mais tarde, o referido aluno desistiu do curso via e-mail, reforçando as questões relacionadas à sua proficiência e como isso afetava sua confiança.

Figura 31 — E-mail do professor desistente



No mesmo grupo de docentes, outra participante também apresentou claras hesitações e dificuldade para se comunicar em inglês, mas insistiu em tentar e então explicou seus motivos para fazer o curso.

Adélia: Hi, my name is Adélia. I came from [...]. I teach in [...] and I am audiologist and I, I, I, I did my, my research is in this area and in this moment I work at, in, in, uh, scientific projects with some patterns from United States and I'd like to, to, to learn about this methodology to prepare my, my news and my units in in English.

PP: Okay. Okay. Hope this course helps. Thank you.

(Excerto 2. Aula 1 Turma 1 Docentes)

De forma semelhante, a outra turma de docentes (T2D) também apresenta comentários em relação ao pouco uso do inglês, que estaria “enferrujado”, como comenta Jorge, que disse não utilizar o idioma desde a pandemia.

PP: Anyone else?

Jorge: Well, good morning everyone. Uh, I'm Jorge. It has been quite some time since I have last spoken in English. So, I'm sorry I'm a little rusty. It was before the COVID pandemic. Uh, I'm a professor of epidemiology and public health at [...] I think it's that.

PP: Thank you, Jorge.

(Excerto 3. Aula 1 Turma 2 Docentes)

Por outro lado, nas turmas de discentes, há menos menções em relação à insegurança dos participantes. Destacam-se alguns diálogos, como o com Jane, que em um momento em que os alunos estão se apresentando, indica sua posição sobre participar das aulas falando português por considerar seu inglês limitado. Contudo, após o encorajamento da professora-pesquisadora, utilizou o inglês para se apresentar aos colegas.

PP: Alright, so who would like to introduce next?

Jane: Eu posso falar, teacher (ri).

PP: Oh, please!

Jane: Eu vou falar, hum... O meu inglês, assim, é bem limitado, sabe? Eu consigo assim, mais é... ler, mas assim, para entender ouvindo também é bem limitado e falar também. Vou falar o básico, mas aí a senhora vai me corrigindo.

PP: Ah, fica tranquila. Viu, se você tiver dificuldade, você pode inclusive ativar as legendas aqui no Google Meet. E aí ele vai gerando legendas automaticamente, se para você é mais fácil acompanhar lendo. OK?

Jane: Tá joia. Obrigada. My name is Jane...

A aluna se apresenta em inglês, descrevendo sua formação e especialidade.

PP: Perfeito, foi super bem, Jane. Fica tranquila, tá?

Jane: Tá bom, prô. Obrigada.

PP: Não precisa ter medo de abusar do seu inglês não, tá? Fica tranquila.

Jane: Pode deixar.

(Excerto 4. Aula 1 Turma 1 Pós-Graduação)

Pouco depois, Luiz, outro aluno da mesma turma, se apresenta e, mesmo com dificuldades para se expressar, afirma considerar seu inglês melhor para atividades receptivas como escuta e leitura melhores e mais bem desenvolvidas do que a fala.

PP: Alright, Luiz. Would you like to introduce yourself now?

Luiz: Yes (ri). Um, hello everybody. My name is Luiz. Uh, I'm a... I teach Latin in [...] and currently I'm a doctorate student there in Araquara. It's my last year.
(*silêncio*)

A little bit... I don't know how to say... *fuzzy*? (ri)

PP: You can call it that.

Luiz: So... but... Um... My English, uh, I listen and reading before, better than speaking, but, uh, well, uh, we need to try, uh, this, this course is, is, is interesting to me because I want to participate in international conferences and stuff. Even if I could teach things in English, I, well...

PP: You're doing well, you're doing well...

Luiz: I expect so much from this course.

(Excerto 5. Aula 1 Turma 1 Pós-Graduação)

Deste modo, a visão partilhada pelos alunos de pós-graduação diz respeito a serem mais hábeis em certos aspectos do idioma do que outros, ao invés de se sentirem desconfortáveis com o uso da Língua Inglesa de modo geral. Apesar de também cometerem erros ao se comunicarem, se arriscam mais.

É pertinente apontar a visão de proficiência que os participantes da pesquisa trazem ao curso, sendo este seu paradigma para proficiência e fluência. Em dado momento, a professora-pesquisadora pergunta aos participantes o que eles acham que é proficiência e por que acham que é importante. Um dos participantes responde.

PP: Alright, so, continuing, now that we have understood what lingua franca is, let's talk about proficiency, because if we're teaching in English, we need proficiency. But what is proficiency? So guys, in your opinion, you can type or you can open your mics to say, but what do you think is proficiency and why do you think it is important?

PP awaits for a moment until Érico, one of the students, raises his hand.

PP: Yes, Érico.

Érico: Well, first of all, sorry because I'm a little late for the class.

PP: Okay (ri).

Érico: But I think proficiency is uh, to, uh, have access to another language. Not to speak it perfectly, but at least in order to communicate and also to understand what others are trying to tell you.

PP: Uhum. Very good. Very good point of view, Érico. That's great.

(Excerto 6. Aula 1 Turma 1 Docentes)

Na segunda turma de docentes (T2D), a mesma pergunta resulta em Patrícia comentando considerar muito difícil atingir a proficiência na idade dela, além de demonstrar fortes indícios de que há algum grau de cobrança, ainda que por parte da participante, em ser proficiente e em dominar o uso da língua para se expressar.

Patrícia: I think proficiency is very, very, very important because (it) is how you communicate with another person and it's so hard when you have to have this proficiency, like in my age, because you have to but it's very difficult to... I can understand everything but I can't, uh, you know, express my vocabulary and this is so hard for me because I need to have proficiency, right?

(Excerto 7. Aula 1 Turma 2 Docentes)

As turmas de discentes de pós-graduação tiveram uma visão mais confiante e positiva acerca do que é proficiência para eles.

PP: There are no wrong answers. Luiz?

Luiz: Ok, well, hopefully there are no wrong answers for sure then

Todos da turma riem, inclusive a professora.

PP: Don't worry.

Luiz: Well, my vision of it is that proficiency is not only how good and how well you know the language and the vocabulary and this big itself. Uh, but it's also, uh, a little bit of culture, uh of, uh, the country or well, what the point it is. And I think it is important because, um, with proficiency you can, um, communicate better and can understand better, and you can, um, actually make the points you want to do. And you can express yourself not as good probably as (in) your native language, but as close as you can, you know. So, even though some references may change because of the country or the situation, I think it is very important so you can be really... you can clarify your point and your vision in, in, in a subject or in a specific aspect of it.

PP: Excellent job, Luiz.

(Excerto 7. Aula 1 Turma 1 Pós-Graduação)

Mário: Should I say?

PP: Yes, please.

Mário: Okay. Uh, for in my opinion, of course, I think uh, proficiency is not high level of English or something like that, but is the level of English in this case, of course, that you can communicate and you can work, study and related to other people and that you can speak and be understood for one another. That's it, I think (ri).

PP: Okay, that's very good. Anybody else would like to add something or to argument?

Ana Cristina, uma das alunas, levanta a mão.

PP: Ana Cristina?

Ana Cristina: Hi! I don't speak English... I... hear, um, better communication.

PP: Uhum. Very good.

(Excerto 8. Aula 1 Turma 2 Pós-Graduação)

Como parte da primeira aula, a professora-pesquisadora pergunta aos participantes o que eles acham que define alguém como fluente em um idioma. Na T1D, Érico e Dinah respondem.

PP: And guys, what do you think that defines someone as fluent in a language? Oh, that's a tough question.

PP awaits for a moment until Érico, one of the students, raises his hand

PP: Yes, Érico. You like to challenge yourself. I like that! (laughs)

Érico: Yes, I, I, I think if I train it, it becomes more easy.

PP: Uhum.

Érico: Uh, I think someone is fluent in a language when they feel secure talking in another language that is not their main language, its mother language.

PP: That's a great point. Excellent. Dinah?

Dinah: What I think is related with fluent a person that can speak fluently uh for me is to talk to a native in in English person and understand most of of he or he is talking about of a group is talking about and can interact you with them with a lot of vocabulary even some uh how can I say different uh uh words something like that. Because sometimes what I feel when I when I when I am abroad, that that's my English is like a little child (laughs). So that's my feeling. I don't know. So I'm confusing. I'm a little bit confusing about fluency.

PP: Yes. Very good. That's a good point there, I liked it.

(Excerto 9. Aula Turma 1 Docentes)

Na T2D, uma visão semelhante é compartilhada. A sensação de fluência sempre é apontada como algo superior ao nível linguístico que possuem ou algo muito distante da realidade atual deles.

PP: So in your opinion, what defines someone as fluent in a language? That's complicated. Polemic.

Jorge: I think it's when you can think in that language and express yourself uh, uh, without having to think what's the word that I will use next or something like that.

Patrícia: For example, I think Jorge is really more fluent than me because you know he can use many words or something like that. So, I think we have levels of fluent in in some language.

PP: Uhum, we do.

(Excerto 10. Aula Turma 1 Docentes)

Por parte dos alunos de pós-graduação, destaca-se a fala de Cecília, que tem uma visão otimista e receptiva, como se aceitasse o fato de que, assim como não entende muitas expressões de outros países falantes de português, também não saberá todas as coisas em outro idioma.

Cecília: I think again about this being able to communicate, being able to understand, don't just saying what I want but understand what people are saying. Um, as Lucas said, I think it's important about the cultural reference like the video that you're saying showing parts of uh Tarantino's movie and all of things because it makes you get the reference and helps you to understand what is being said. So, this is important too, to get this, this reference to, to understand the meaning because we use all of this stuff when we're talking, right? When we are expressing, being able to communicate and understand, get those references, not exactly everything... Because even in Portugal sometimes we don't know, like what is morder o freio? Hoje eu tô mordendo o freio. And they were explaining about horses and all, then you get nervous, you are stressed... So even in Portuguese we don't know everything.

(Excerto 11. Aula Turma 1 Pós-Graduação)

Partindo da visão de proficiência e de fluência apontados pelos participantes, pode-se perceber que a questão da fluência e da capacidade de se comunicar em inglês é fortemente apontada como uma preocupação. Tendo isso em vista, em uma tentativa de fazer os participantes refletirem acerca da própria confiança e habilidade de ensinarem em inglês, a

professora pesquisadora perguntou aos participantes se eles consideram o inglês deles adequado para ensinar. Marina responde que não e que acha que precisa melhorar. Em seguida, pergunta à professora-pesquisadora quais as expectativas dela para o curso. A professora-pesquisadora explica os níveis dos alunos selecionados de acordo com o CEFR e então comenta suas expectativas de fazerem os alunos se sentirem mais confortáveis para utilizarem o idioma e as abordagens para ofertarem disciplinas em um idioma estrangeiro.

PP: So guys, is my English suitable for teaching? What do you think? Do you think your English is appropriate for teaching? Oh, that's a great question. Yes, no, maybe...? It's a good reflection.

Marina: No, I think I need to improve my English to do classes in English.

PP: Ok, that's a good point.

Marina: How about your expectations? You presented levels and about this class, do you have an expectation for us?

PP: Yeah, all of the students that were selected were B2, C1 or C2. So, you are independent users, ok? Yes, like Sandra said, you all speak English very well. So, you have a very good proficiency level, ok? So, my expectation is that you not only feel more confident to teach in English at the end of this course, but also that you learn about approaches that will help you grow with the language. Ok? Have I answered your question, Marina?

Marina: Yes, thank you.

(Excerto 12. Aula 1 Turma 1 Docentes)

A fala de Marina também reflete a preocupação que o grupo de participantes como um todo tem acerca das expectativas. Como professora-pesquisadora, o propósito é de desenvolvimento dos alunos, fazendo com que desenvolvam suas habilidades em relação às abordagens e aprimorem sua confiança em relação ao idioma.

Com esta análise pôde-se observar, portanto, que a proficiência e a visão dos participantes sobre fluência, proficiência e expectativas afetam a confiança de modo geral, o que vai ao encontro das respostas obtidas nos questionários, que indicam que um dos maiores impeditivos para a aplicação das abordagens no Ensino Superior seja a confiança para o uso de um idioma estrangeiro, no caso a Língua Inglesa.

3.3 - Planos de Aula

A produção dos planos de aula teve como intuito observar a compreensão das abordagens CLIL e EMI por parte dos participantes da pesquisa através do planejamento de uma aula que contemplasse cada uma delas. Notou-se, bem como a desistência do curso, maior número de produções de planos de aula de EMI – que faziam parte da primeira parte do curso – do que de CLIL – que compunham a segunda parte do curso, em que alguns participantes já haviam desistido. Apesar disso, os resultados obtidos nos planos de aula foram otimistas em relação à compreensão e possíveis aplicações das abordagens. A relação de planos de aula entregues por turma está representada na tabela a seguir.

Tabela 3 — Relação de planos de aula entregues por turma

Grupos	Docentes		Alunos de Pós-Graduação	
	EMI	CLIL	EMI	CLIL
Turma 1	10	7	4	3
Turma 2	9	9	4	2
Total	19	16	8	5

Fonte: Elaboração própria.

Os grupos compostos por docentes entregaram, ao todo, 19 planos de aula da abordagem EMI (sendo 10 da primeira turma e 9 da segunda turma) e 16 da abordagem CLIL (totalizado por 7 da primeira turma e 9 da segunda turma). A turma 1 e a turma 2 compostas por alunos de pós-graduação entregaram ao todo, respectivamente, 8 planos de aula que fazem uso de EMI (4 por grupo) e 5 planos de aula que utilizam CLIL (sendo 3 da primeira turma e 2 da segunda turma).

Os planos de aula foram avaliados nos seguintes critérios:

1. Compreensão da abordagem;
2. Aplicação da abordagem;
3. Exequibilidade (contexto da aula e tempo de aplicação)
4. Estratégias e recursos didáticos

Em cada critério, os planos de aula receberam os conceitos “excelente”, “bom”, “regular” ou “insuficiente”. Para os fins desta análise, foram considerados como tendo compreendido as abordagens e que fossem capazes de aplicá-las aos participantes que obtiveram os conceitos “excelente” e/ou “bom” nas categorias 1 e 2 anteriormente mencionadas. Os resultados estão resumidos na tabela a seguir, que indica quantos planos de

aula de cada turma e abordagem receberam por conceito, dentre os mencionados anteriormente.

Tabela 4 – Relação de rendimento e compreensão das abordagens após análise dos planos de aula por grupo de participantes

Planos de aula por grupo		Compreensão da abordagem		Aplicação da abordagem	
		Bom/ Excelente	Regular/ Insuficiente	Bom/ Excelente	Regular/ Insuficiente
EMI	T1D	8	2	8	2
	T2D	6	3	6	3
	T1PG	3	1	2	2
	T2PG	2	2	2	2
CLIL	T1D	6	1	6	1
	T2D	8	1	8	1
	T1PG	2	1	2	1
	T2PG	2	0	2	0

Fonte: Elaboração própria.

Notou-se, nos planos de aula, certa facilidade, em especial por parte dos grupos de docentes, para a utilização da abordagem *English as a Medium of Instruction*. A variedade de usos por parte dos docentes para a elaboração de suas aulas com CLIL também foi marcante. Alguns optaram por trabalhar língua e conteúdo em uma única aula, com momentos focados no conteúdo, intercalados com momentos em que o foco seria o aprendizado de língua útil ao conteúdo e que também fosse fortalecida pelo conteúdo apresentado. Em outros casos, optaram por selecionar momentos do currículo cujo foco da aula seria a língua durante aulas inteiras, o que também corresponde à abordagem *Content and Language Integrated Learning*.

Em relação à estrutura dos planos de aula, percebeu-se que, tanto nos de CLIL quanto nos de EMI, alguns confundiram a elaboração de um plano de aula com a elaboração de um cronograma, tendo desenvolvido o último. Mesmo tendo dedicado tempo da aula à explicação do funcionamento dos planos de aula a serem elaborados e ainda tendo fornecido modelos ou *templates* completos aos participantes — disponíveis nos apêndices F e G —, considera-se que, em uma possível replicação do curso, seria pertinente dar enfoque ao desenvolvimento dos planos de aula ou, ainda, expandir o módulo prático para além do plano

de aula, com uma pequena aula modelo que em podem aplicar o que aprenderam com os colegas.

Alguns docentes, em especial nos planos de aula de CLIL, refletem acerca das próprias dificuldades em relação ao uso do idioma, em especial compreendendo que não se reconhecem como conhecendo a língua plenamente, mas o suficiente para que aprendam junto dos alunos durante as aulas. A exemplo, dois excertos de planos de aula que indicam a questão da confiança em desenvolvimento enquanto atuam com o ensino do idioma em paralelo ao ensino do conteúdo.

Figura 32 — Excerto do plano de aula do docente Ignácio, em que ele comenta que supõe que os alunos tenham dificuldades com a gramática do inglês, semelhantes às próprias limitações.

Anticipated problem(s)	- I supposed to students have difficulties with English grammar (similar to my own limitations) - I expect to students have some difficulties for discussing in English - I supposed to students have difficulties for application of some technical terms - I should apply different strategies for stimulate the learner's oral participation
-------------------------------	--

Por parte dos discentes de pós-graduação que participaram da pesquisa, notou-se algumas irregularidades nos planos de aula que são coerentes com aqueles que não têm experiência com a sala de aula, tal como o uso do tempo para a execução de certas atividades – tanto em excesso quanto em reduto –, por exemplo, e a consideração, em alguns casos, de que, nas seção de *anticipated problems*, ou antecipação de problemas, haveriam poucos ou nenhum problema a ser lidado, sendo que a sala de aula, bem como a experiência com o ensino mostram constante mudanças a serem aplicadas porque os alunos sempre podem apresentar algum tipo de dificuldade. Em especial, tratando-se do uso das abordagens CLIL e EMI, as dificuldades poderiam ser ainda maiores, englobando não apenas o conteúdo, mas também o idioma utilizado.

Ainda na seara dos estudantes de pós-graduação, os que fizeram cursos de licenciatura e/ou já tinham contato com a sala de aula foram maioria na entrega das tarefas. Além disso, a execução dos planos de aula de acordo com o que foi proposto e não como um cronograma apresentou melhor desempenho também.

Apesar dos esforços para o engajamento dos participantes, é importante destacar o grande número de desistentes e reprovados do curso. Apesar disso, os que participaram de módulos completos receberam certificados correspondentes às atividades concluídas.

Tabela 5 — Número de docentes inscritos e concluintes por turma

	Turma 1	Turma 2
Inscritos	38	43
Presentes na primeira aula	15	16
Presentes na última aula	4	11
Reprovados por terem presença inferior a 70% e/ou não entregarem as atividades obrigatórias	29	32
Concluintes finais totais	9	11

Fonte: elaboração própria.

Ainda não se sabe ao certo o motivo que levou a tantas desistências, mas tendo em vista os e-mails enviados pelos participantes e comentários feitos durante a aula, pressupõe-se que os motivos estejam relacionados a questões pessoais, proficiência insuficiente para acompanhar as aulas (apesar de autodeclarada, podendo haver divergências nas habilidades produtivas e receptivas) e dificuldade de compreender a aplicação das abordagens em suas áreas de conhecimento ou contextos educacionais.

Os alunos de pós-graduação que se inscreveram no curso também tiveram resultados semelhantes em termos de abstenção.

Tabela 6 — Número de alunos de pós-graduação concluintes por turma

	Turma 1	Turma 2
Inscritos	9	13
Presentes na primeira aula	7	5
Presentes na última aula	4	3
Reprovados por terem presença inferior a 70% e/ou não entregarem as atividades obrigatórias	7	11
Concluintes finais totais	2	2

Fonte: elaboração própria.

Apesar disso, ainda foi possível avaliar o desempenho do curso ministrado, com base nas respostas que deram ao questionário final, em que os participantes da pesquisa fizeram uma autoavaliação de desempenho, alinhada à avaliação do curso e dos materiais elaborados. Das duas turmas de docentes, apenas 16 responderam ao questionário, sendo 5 da Turma 1 e 11 da Turma 2. A turma de alunos da pós-graduação, por outro lado, teve participação inferior, tendo em vista que apenas 3 responderam ao questionário, sendo todos eles da Turma 1 e nenhum da Turma 2. Contudo, deduz-se que a baixa adesão dos pós-graduandos, alto índice de desistentes e pouca entrega de atividades estejam relacionadas a um só problema, que será abordado posteriormente.

Considerando a pergunta de pesquisa, *De que forma os docentes avaliam o curso, bem como as atividades desenvolvidas utilizando as abordagens CLIL e EMI?*, por meio da análise dos questionários e com os demais dados, conclui-se que o curso teve certa efetividade no que se propôs. Entretanto, empecilhos para a adequada preparação dos docentes e futuros docentes universitários que poderão fazer uso de CLIL ou EMI para a internacionalização de suas disciplinas, tais como a confiança e a proficiência linguística adequada, ainda se fazem presentes. A fim de corroborar esta análise, propõe-se o seguinte quadro do tipo SWOT/FOFA, que visa observar as forças, oportunidades, fraquezas e ameaças do curso ministrado com base nos resultados obtidos nesta pesquisa:

Quadro 8 — Forças, oportunidades, fraquezas e ameaças

Forças	Oportunidades	Fraquezas	Ameaças
1. Alto interesse por parte dos docentes 2. Alta procura por cursos de EMI e CLIL	1. Cursos oferecidos por instituições parceiras da Unesp, como os da Universidade de Queensland e do RELO Office, além do curso desenvolvido e aplicado nesta pesquisa 2. Implementação do curso como elemento institucional	1. Nível de proficiência dos participantes; 2. Insegurança para utilizar a língua; 3. Medo de aplicar as abordagens por não acreditarem que possuem conhecimento linguístico suficiente para fazerem isso sozinhos;	1. Alto nível de desistência docente e discente 2. Apoio e incentivo institucional para que façam a formação continuada 3. Falta de auxílio financeiro

Fonte: Elaboração própria.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivos preparar materiais que constituíram o curso de formação de professores em CLIL e EMI de uma universidade pública paulista, além de desenvolver e ministrar o curso com materiais selecionados e desenvolvidos para quatro grupos, sendo dois compostos de estudantes de pós-graduação e outros dois de docentes da universidade. Em seguida, foi possível analisar o desempenho do referido curso através de questionários, gravações e dos planos de aula desenvolvidos pelos participantes.

O presente estudo também respondeu às perguntas de pesquisa “De que forma os docentes e discentes avaliam o curso, bem como as atividades desenvolvidas utilizando as abordagens CLIL e EMI?” e “Quais as motivações dos docentes e discentes com relação à implementação das abordagens CLIL e EMI durante e após a realização do curso?”. Por meio da análise de dados, podemos afirmar que o curso foi bem avaliado pelos docentes e cumpriu com seu objetivo de ensinar aos participantes do curso acerca das abordagens através delas mesmas, em um sistema de simetria invertida. Com as respostas dos questionários e dos planos de aula foi possível identificar que não apenas os participantes se sentem habilitados a utilizar *Content and Language Integrated Learning* e *English as a Medium of Instruction*, mas que têm pouca confiança para tal por questões relacionadas ao idioma.

Ainda que com potencial para tal, a presente pesquisa não foi constituída de uma pesquisa-ação dado o pouco tempo disponível para execução discorrido entre a elaboração do material didático, do curso, a aplicação do referido curso e o que poderia ter sido ocupado com a observação dos resultados práticos da aplicação do curso. Neste potencial contexto, os participantes poderiam aplicar as abordagens aprendidas, aliados à atuação direta da professora-pesquisadora nas ações desenvolvidas a fim de melhor desenvolver o uso das abordagens CLIL e EMI no Ensino Superior. Recomenda-se e reserva-se tal metodologia para estudos e aplicações futuras, como a continuidade da presente pesquisa, possivelmente em um trabalho de doutorado.

Como encaminhamento, propõe-se a revisão do curso com base nas respostas dos docentes e discentes de pós-graduação que participaram do estudo, a fim de aprimorá-lo para aplicações futuras. Isso inclui a revisão e publicação do material didático desenvolvido, de modo que o curso também possa ser replicado a outros grupos e, possivelmente, a outras instituições de Ensino Superior.

Dadas as questões de insegurança linguística apontadas principalmente pelos docentes, sugere-se a oferta de cursos de idiomas voltados à realidade docente, para que

possam aprimorar seu conhecimento linguístico e então tenham a oportunidade de aprender mais sobre as abordagens CLIL e EMI. Como consequência, sentem medo e insegurança para utilizar as abordagens sem a parceria de um especialista no idioma. Para tanto, propõe-se também como encaminhamento que, após a replicação do curso, seja desenvolvida uma pesquisa-ação que possa acompanhar docentes e realizar as interferências necessárias para que possam melhor fazer uso das abordagens.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, N. E. Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. **Journal of the Medical Library Association**, v. 103, n. 3, p. 152–153, 2015.
- AMRO, M. S. M. Correlation between EFL Students' Perceived Linguistic Proficiency and Their Level of Confidence in Using English. **International Journal of English Language Teaching**, [S.l.], v. 7, n. 5, p. 1–14, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335346834>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como meio de Instrução. In: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (org.). **Echoes: Further Reflections on Language and Literature**. Florianópolis: EdUFSC, 2016. p. 65-82. ISBN 978-85-5581-023-7. Disponível em: http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2017/02/Echoes_Further-Reflections-on-Language-and-Literature.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.
- BAUMVOL, L.; SARMENTO, S. Can the Use of English as a Medium of Instruction Promote a More Inclusive and Equitable Higher Education in Brazil?. **SFU Educational Review**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 87–105, 2019. DOI: 10.21810/sfuer.v12i2.941. Disponível em: <<https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/941>>. Acesso em: 7 mar. 2023.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (ed.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. [S. l.]: Springer, 2015. p. 59-72. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-20877-0>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- BENTLEY, K. **The TKT Course: CLIL Module**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals**. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company, 1956.
- BRASIL. **Parecer CNE/CNS nº 462 de 14 de setembro de 2017**. Normas referentes à pós-graduação stricto sensu no país. Brasília: MEC, 2017.
- BUVOLINI, P. C.; FERNANDES, M.; TELLES, J. A. A emergência de questões culturais no teletandem: perspectivas e reflexões. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 538–550, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3001>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- CHAPPLE, J. Teaching in English Is Not Necessarily the Teaching of English. **International Educational Studies**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2015. DOI 10.5539/ies.v8n3p1. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p1>>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- COLEMAN, J. A. English-medium teaching in European higher education. **Language teaching**, 39, 2006, p. 1-14.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (CEC). **Teaching and learning: towards the learning society**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 1995. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>. Acesso em: 7 maio 2024.

COUNCIL OF EUROPE. **CLIL Matrix**. Graz, 2004. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/qMain.html>. Acesso em: 7 maio 2024.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume**. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em 3 maio 2022.

COYLE, D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 10:5, 543-562, 2007.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEARDEN, J. **English as Medium of Instruction - a growing global phenomenon**. British Council, 2016.

DEARDEN, J.; MACARO, E. Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 455–486, 2016. DOI: 10.14746/sllt.2016.6.3.5. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/6267>. Acesso em: 4 nov. 2024.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: nine misconceptions. **International Higher Education**, [S. l.], n. 64, p. 6-7, verão 2011.

DE WIT, H. The Different Faces and Phases of Internationalisation of Higher Education. In: MALDONADO-MALDONADO, A.; BASSETT, R. M. **The Forefront of International Higher Education**. Dordrecht: Springer, 2014. cap. 6, p. 89-99.

DE WIT, H. Internationalization in Higher Education, a Critical Review. **Simon Fraser University Educational Review**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 9–17, 2019. DOI: 10.21810/sfuer.v12i3.1036. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1036>. Acesso em: 23 out. 2024.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. **Journal of International Students**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. i-iv, 15 fev. 2020. DOI <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>. Disponível em: <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/1893>. Acesso em: 31 out. 2024.

DE WIT, H.; ALTBACH, P. G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. **Policy Reviews in Higher Education**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 28-46, 2021.

DE WIT, H.; DECA, L.; HUNTER, F. Internationalization of Higher Education — What Can Research Add to the Policy Debate? [Overview Paper]. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (ed.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. [S. l.]: Springer, 2015. p. 3-12. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-20877-0>. Acesso em: 11 fev. 2024.

DE WIT, H.; LEAL, F.; UNANGST, L. Internationalization aimed at global social justice: Brazilian university initiatives to integrate refugees and displaced populations. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 567-590, jul./set. 2020. DOI 10.20396/etd.v22i3.8659331. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v22n3/1676-2592-etd-22-03-567.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

ENGLANDER, K. The Rise of English as the Language of Science. In: ENGLANDER, K. **Writing and Publishing Science Research Papers in English: A Global Perspective**. Nova Iorque: Springer, 2014. cap. 1, p. 2-4.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600–626, 2021. DOI: 10.18222/eae.v28i68.4564. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4564>. Acesso em: 30 jun. 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**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-15, 31 ago. 2020. DOI 10.22158/jetss.v2n4p1. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22158/jetss.v2n4p1>. Acesso em: 25 out. 2024.

FREIRE JUNIOR, J. C.; MASSINI-CAGLIARI, G.; PUTTI, F. F. O Programa BRaVE na Unesp: uma visão institucional para a internacionalização em casa. In: SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (org.). **Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE/Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. cap. 1, p. 13-30. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/202860>. Acesso em: 20 maio 2021.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Internacionalização das publicações científicas. **Pesquisa FAPESP**, [S. l.], ed. 255, maio 2017. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/internacionalizacao-das-publicacoes-cientificas/>. Acesso em: 15 out. 2024.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Financiamento à pesquisa: Cooperação Internacional. In: FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo**. [S. l.], 27 out. 2021. Disponível em: <https://fapesp.br/cooperacao>. Acesso em: 27 out. 2024.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Internacionalização da pesquisa. **Pesquisa FAPESP**, [S. l.], ed. 321, novembro 2022.

Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/internacionalizacao-da-pesquisa/>. Acesso em: 15 out. 2024.

GALLOWAY, N. (ed.). **English in higher education - English medium Part 1: Literature review**. Londres: British Council, 2020. ISBN 978-0-86355-977-8. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/L020_English_HE_lit_review_FINAL.pdf. Acesso em: 2 mar. 2023.

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**. Londres: British Council, 2017. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/H035%20ELTRA%20Internationalisation_HE_and%20the%20growing%20demand%20for%20English%20A4_FINAL_WEB.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENEZ, T.; SARMENTO, S.; ARCANJO, R.; ZICMAN, R.; FINARDI, K. **Guide to English as medium of instruction in Brazilian higher education institutions 2018-2019**. [S. l.]: British Council, 2018. Disponível em: <https://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

GRADDOL, D. **English Next: Why Global English may mean the end of 'English as Foreign Language'**. [S. l.]: British Council, 2006.

GUIMARÃES, F. F.; KREMER, M. M. Adopting English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. **Revista Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 73, n. 1, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p217>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p217/42484>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

HAMEL, R. E. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. **AILA Review**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 53-71, janeiro 2007. DOI <https://doi.org/10.1075/aila.20.06ham>. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.20.06ham>. Acesso em: 14 out. 2024.

HAWKINS, J. A.; BUTTERY, P. Criterial features in learner corpora: theory and illustrations. **English Profile Journal**, v. 1, artigo e5, 2010. DOI: 10.1017/S2041536210000103.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: from concept to action**. Washington, DC: NAFSA Association of International Educators, 2011.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy**. Londres: Routledge, 2014.

JENKINS, J. **Global Englishes: A resource book for students**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2015.

JIN, Y.; DORSEY, C. Predictors of Foreign Language Anxiety: A Study of College-Level L2 Learners of Chinese. **Chinese as a Second Language Research**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 1–25, 2018. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cjal-2018-0001/html>. Acesso em: 25 jul. 2025.

JULIANI, L. M. **A emergência da capacitação de professores em Content and Language Integrated Learning (CLIL) e English as a Medium of Instruction (EMI) para a internacionalização do Ensino Superior**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2023. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/242654>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

KIM, J.; KIM, E. G.; KWEON, S. O. Challenges in implementing English-medium instruction: Perspectives of Humanities and Social Sciences professors teaching engineering students. **English for Specific Purposes**, [S. l.], v. 51, p. 111-123, Julho 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.005>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490618300632>. Acesso em: 23 ago. 2024.

KNIGHT, J. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher Education**, [S. l.], n. 33, 2003. DOI: 10.6017/ihe.2003.33.7391. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. **International Higher Education**, [S. l.], n. 62, p. 14-15, inverno 2011.

KNIGHT, J. Is internationalisation of higher education having an identity crisis?. In: MALDONADO-MALDONADO, A.; BASSETT, R. M. **The Forefront of International Higher Education**. Dordrecht: Springer, 2014. cap. 5, p. 75-87.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Past and Future. **International Higher Education**, [S. l.], n. 95, p. 2–4, 2018. DOI: 10.6017/ihe.2018.95.10715. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/10715>>. Acesso em: 23 mar. 2024.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 4, p. 212–218, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.

LEAL, F.; FINARDI, K.; ABBA, J. Challenges for an internationalization of higher education from and for the global south. **Perspectives in Education**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 241–250,

2022. DOI: 10.38140/pie.v40i3.6776. Disponível em: <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/6776>. Acesso em: 23 out. 2024.

MACARO, E. **English Medium Instruction: Content and language in policy and practice**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

MACARO, E.; AKINCIOGLU, M.; DEARDEN, J. English Medium Instruction in Universities: A Collaborative Experiment in Turkey. **Studies in English Language Teaching**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 51-76, 2016.

MATOCHIN, P. Learner-internal and learner-external predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom. **Journal of the European Second Language Association**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 14–24, 2021. Disponível em: <https://euroslajournal.org/articles/10.22599/jesla.37>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INFORMAÇÕES. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O que é. In: MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INFORMAÇÕES. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Ciências sem Fronteiras**. [S. l.], 3 jun. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Acesso à informação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização: CAPES - PrInt**. [S. l.], 19 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MORETTI, G.; SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural nas interações de teletandem: teorias e reflexões. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. esp. 2, p. 18–32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12746>. Acesso em: 27 jul. 2025.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, p. 1–23, 2018. DOI: 10.14705/rpnet.2018.jve.1. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/877>. Acesso em: 25 jul. 2025.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, F. T. **Literatura e tecnologia em diálogo: um estudo sobre a integração da leitura literária ao contexto de teletandem português-espanhol**. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/250837>. Acesso em: 27 jul. 2025.

OSTLER, N. **The Last Lingua Franca: English Until the Return of Babel**. Nova York: Walker & Company, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAPAJA, K. Content and Language Integrated Learning (CLIL) in European Higher Education. **Multidisciplinary Journal of School Education**, v. 12, n. 1 (23), p. 251-273, 30 Jun. 2023.

RAMPAZZO, L.; MOORE, V. S. K. **Guia teórico-prático do intercâmbio virtual**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024.

RIBEIRO, F. B. V. PICALHO, A. C. CUNICO, L. FADEL, L. M. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113. TRI I 2023.

RIBEIRO, A. L. T. Age and proficiency in foreign language anxiety. **Caderno de Letras**, Porto Alegre, n. 39, p. 109–126, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/211813>. Acesso em: 25 jul. 2025.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROSE, H.; CURLE, S.; AIZAWA, I.; THOMPSON, G. What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. **Studies in Higher Education**, [S. l.], 2019.

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 1, 2020. DOI <<https://doi.org/10.21165/el.v49i1.2469>>. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2469>>. Acesso em: 20 maio 2021.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11–22, 2000.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, [S. l.], v. 59, n. 4, p. 339-341, outubro 2005. DOI 10.1093/elt/cci064. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/59/4/339/371345>. Acesso em: 29 out. 2024.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SERRAPILHEIRA. Sou Ciência. Financiamento das Universidades Federais: Um Raio-X da Educação Superior Pública no Brasil. In: SERRAPILHEIRA. Sou Ciência. **Financiamento da Ciência e Tecnologia e da Educação Superior Pública**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://fcti-souciencia.unifesp.br/um-raio-x-da-educacao-superior-publica-no-brasil.html#:~:text=O%20Brasil%20que%20em%201995,amplia%C3%A7%C3%A3o%20de%2075%25%20na%20s%C3%A9rie>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, M. N. **Literatura e teletandem**: interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/244843>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SMIT, U.; DAFOUZ, E. Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. **AILA Review**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 1-12, 2012.

SPRATT, M; PULVERNESS, A; WILLIAMS, M. **The TKT Course: Modules 1, 2 and 3**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TAGUCHI, N. English-medium education in the global society. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, [S. l.], v. 2, n. 52, p. 89-98, 2014.

TAILLEFER, G. CLIL in higher education: the (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection. **ASp**, [S. l.], ed. 63, p. 31-53, 31 mar. 2013. DOI <https://doi.org/10.4000/asp.3290>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/asp/3290>. Acesso em: 22 nov. 2024.

TELLES, J. A. **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 603–632, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/15505/12446>. Acesso em: 27 jul. 2025.

THORNBURY, S; WATKINS, P. **The CELTA Course: Certificate in English Language Teaching to Adults**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

THOMASON, Sarah G. **Language contact: an introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

TSUI, C. Teacher efficacy: A case study of faculty beliefs in an english-medium instruction teacher training program. **Taiwan Journal of TESOL**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 101-128, 2017.

TUDOR, I. Content and language integrated learning (CLIL) in higher education in Europe. **L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère : avantages, risques, défis**, [S. l.], n. 15, p. 9-27, 2009. Disponível em: <https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051745v1>. Acesso em: 22 nov. 2024.

UNESP. **Internationalization strategic plan: moving forward throughout excellence**, 2018-2021. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2018.

UNESP. Assessoria de Comunicação e Imprensa. Unesp oferece 20 disciplinas gratuitas de pós em inglês. In: UNESP. Assessoria de Comunicação e Imprensa. **Portal da Unesp**. [S. l.]: Assessoria de Comunicação e Imprensa, 27 ago. 2013. Disponível em:

<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/11797/unesp-oferece-20-disciplinas-gratuitas-de-pos-e-m-ingles/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

WEB OF SCIENCE GROUP. Clarivate Analytics. **Research in Brazil**: Funding excellence. [S. l.: s. n.], 2019.

WERTHER, C; DENVER, L; JENSEN, C; MEES; I. M. Using English as a Medium of Instruction at university level in Denmark: the lecturer's perspective. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 443-462, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A capacitação de docentes universitários em *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI) com foco na internacionalização do Ensino Superior”, sob responsabilidade de Lívia de Mattos Juliani. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr - UNESP.

O estudo tem como objetivo avaliar as necessidades específicas de docentes participantes para que ministrem suas disciplinas em um idioma estrangeiro, a fim de fornecer subsídios para facilitar a internacionalização de suas disciplinas. A partir disso, a pesquisa pretende aplicar um curso que os capacite nas abordagens de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI), além de outros recursos didáticos úteis para o enriquecimento das aulas em tais abordagens, buscando facilitar a internacionalização de suas disciplinas em idioma estrangeiro. A pesquisa está dividida em duas etapas de coleta, nas quais o participante está incluso. A primeira consiste no preenchimento do questionário eletrônico, através da plataforma *Google Forms*. Nele, o participante apontará se quer ou não participar da pesquisa, uma vez tendo acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aqui apresentado. Caso concorde em participar, no formulário serão coletadas algumas informações profissionais e acadêmicas do participante. Na segunda etapa, que consiste no curso em questão, as aulas serão gravadas para análise dos dados coletados. Você não terá custo algum ao participar da pesquisa e do curso. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes, durante e após a realização da pesquisa

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são: vazamento de dados sensíveis, como nome e e-mail dos participantes a partir dos formulários aplicados *online* ou das aulas gravadas do curso que será ministrado a docentes e discentes de Programas de Pós-Graduação da Unesp. Para que não ocorram ou, no caso de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: *download* imediato dos dados obtidos e das aulas gravadas para uma unidade de armazenamento segura, do tipo HD externo, e protegida com senha que seja de conhecimento apenas da pesquisadora responsável, sendo que, na hipótese de vazamento de algum dado ou das aulas gravadas, o participante que se sentir lesado poderá retirar sua participação, e os vídeos e informações obtidos não serão utilizados; não divulgação dos dados sensíveis que identifiquem os participantes da pesquisa e, no caso de referenciamento em alguma publicação, será concedido o anonimato do participante, ocultando informações que permitam sua identificação e um nome fictício será atribuído ao participante, evitando sua identificação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O acompanhamento durante a pesquisa para o esclarecimento de quaisquer dúvidas é garantido a todos os participantes.

Como benefícios desta pesquisa, será possível identificar as dificuldades específicas enfrentadas por docentes ou futuros docentes do Ensino Superior para que possam oferecer disciplinas em um idioma estrangeiro, facilitando a internacionalização do Ensino Superior. Com isso, mais disciplinas poderão ser ofertadas para a comunidade acadêmica e os

participantes da pesquisa poderão se envolver em um curso de capacitação em duas abordagens: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI).

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em dissertação de mestrado, possíveis artigos e em eventos científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e descrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, dado que, se necessária a apresentação de algum participante, sua identidade será preservada e lhe será atribuído um nome fictício. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que julgar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Nome do participante: _____

Assinatura do participante da pesquisa

(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: Lívia de Mattos

Juliani

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km 1 - Campos Ville - Araraquara/SP - CEP 14800-901

Tel: (16) 99797 - 1377

E-mail: livia.juliani@unesp.br

**Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 –
Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico:
comitedeetica@fclar.unesp.br.**

APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO INICIAL ENVIADO AOS DOCENTES

Interesse em participação em pesquisa e capacitação em *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI) - Docentes

Este formulário tem como objetivo convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada "A capacitação de docentes universitários em Content and Language Integrated Learning (CLIL) e English as Medium of Instruction (EMI) com foco na internacionalização do Ensino Superior" e sob responsabilidade da aluna de mestrado Livia de Mattos Juliani. A pesquisa tem como objetivo capacitar docentes universitários e também atuar na formação de futuros docentes universitários que estejam na pós-graduação através da oferta de um curso que os capacite em duas abordagens para o ensino, utilizando um idioma estrangeiro. São elas: *Content and Language Integrated Learning*, também conhecida como CLIL, e *English as a Medium of Instruction*, também chamada de EMI. Além das abordagens mencionadas, serão tratados outros assuntos relacionados ao desenvolvimento e formação de professores, didática, etc. Ao concordar em participar da pesquisa, você estará se candidatando a uma das vagas do curso, que não terá qualquer custo aos participantes. Outras informações podem ser lidas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Em caso de dúvidas, por favor, entrem em contato através do e-mail livia.juliani@unesp.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A capacitação de docentes universitários em *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI) com foco na internacionalização do Ensino Superior”, sob responsabilidade de Lívia de Mattos Juliani. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr - UNESP.

O estudo tem como objetivo avaliar as necessidades específicas de docentes participantes para que ministrem suas disciplinas em um idioma estrangeiro, a fim de fornecer subsídios para facilitar a internacionalização de suas disciplinas. A partir disso, a pesquisa pretende aplicar um curso que os capacite nas abordagens de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI), além de outros recursos didáticos úteis para o enriquecimento das aulas em tais abordagens, buscando facilitar a internacionalização de suas disciplinas em idioma estrangeiro. A pesquisa está dividida em duas etapas de coleta, nas quais o participante está incluso. A primeira consiste no preenchimento do questionário eletrônico, através da plataforma *Google Forms*. Nele, o participante apontará se quer ou não participar da pesquisa, uma vez tendo acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aqui apresentado. Caso concorde em participar, no formulário serão coletadas algumas informações profissionais e acadêmicas do participante. Na segunda etapa, que consiste no curso em questão, as aulas serão gravadas para análise dos dados coletados. Você não terá custo algum ao participar da pesquisa e do curso. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes, durante e após a realização da pesquisa

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são: vazamento de dados sensíveis, como nome e e-mail dos participantes a partir dos formulários aplicados online ou das aulas gravadas do curso que será ministrado a docentes e discentes de Programas de Pós-Graduação da Unesp. Para que não ocorram ou, no caso de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: *download* imediato dos dados obtidos e das aulas gravadas para uma unidade de armazenamento segura, do tipo HD externo, e protegida com senha que seja de conhecimento apenas da pesquisadora responsável, sendo que, na hipótese de vazamento de algum dado ou das aulas gravadas, o participante que se sentir lesado poderá retirar sua participação, e os vídeos e informações obtidos não serão utilizados; não divulgação dos dados sensíveis que identifiquem os participantes da pesquisa e, no caso de referenciamento em alguma publicação, será concedido o anonimato do participante, ocultando informações que permitam sua identificação e um nome fictício será atribuído ao participante, evitando sua identificação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O acompanhamento durante a pesquisa para o esclarecimento de quaisquer dúvidas é garantido a todos os participantes.

Como benefícios desta pesquisa, será possível identificar as dificuldades específicas enfrentadas por docentes ou futuros docentes do Ensino Superior para que possam oferecer disciplinas em um idioma estrangeiro, facilitando a internacionalização do Ensino Superior. Com isso, mais disciplinas poderão ser ofertadas para a comunidade acadêmica e os participantes da pesquisa poderão se envolver em um curso de capacitação em duas abordagens: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI).

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em dissertação de mestrado, possíveis artigos e em eventos científicos, observando os princípios éticos da pesquisa

científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, dado que, se necessária a apresentação de algum participante, sua identidade será preservada e lhe será atribuído um nome fictício. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que julgar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Pesquisador Responsável

Lívia de Mattos Juliani

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km 1 - Campos Ville - Araraquara/SP - CEP 14800-901

Tel: (16) 99797 - 1377

E-mail: livia.juliani@unesp.br

2. Você está de acordo com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, estou de acordo e quero participar da pesquisa.

☐ Não, não estou de acordo e não quero participar da pesquisa.

Informações do Participante

3. Nome *

4. E-mail *

5. Campus ou instituto da Unesp onde atua: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design de Bauru
- ☐ FC - Faculdade de Ciências de Bauru
- ☐ FCA - Faculdade de Ciências Agrônômicas de Botucatu
- ☐ FCAT - Faculdade de Ciências Agrárias e Tecnológicas de Dracena
- ☐ FCAV - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal
- ☐ FCAVR - Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do Ribeira
- ☐ FCE - Faculdade de Ciências e Engenharia de Tupã
- ☐ FCFAr - Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara
- ☐ FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca
- ☐ FCL - Faculdade de Ciências e Letras de Assis
- ☐ FCLAr - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
- ☐ FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente
- ☐ FCTE - Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação de Ourinhos
- ☐ FE - Faculdade de Engenharia de São João da Boa Vista
- ☐ FEB - Faculdade de Engenharia de Bauru
- ☐ FEC - Faculdade de Engenharia e Ciências de Rosana
- ☐ FEG - Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá
- ☐ FEIS - Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
- ☐ FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
- ☐ FMB - Faculdade de Medicina de Botucatu
- ☐ FMVA - Faculdade de Medicina Veterinária de Araçatuba
- ☐ FMVZ - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia de Botucatu
- ☐ FOA - Faculdade de Odontologia de Araçatuba
- ☐ FOAr - Faculdade de Odontologia de Araraquara
- ☐ IA - Instituto de Artes de São Paulo
- ☐ IB - Instituto de Biociências de Rio Claro
- ☐ IB - Instituto de Biociências/Câmpus do Litoral Paulista (São Vicente)
- ☐ IBB - Instituto de Biociências de Botucatu
- ☐ IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto
- ☐ ICE - Instituto de Ciências e Engenharia de Itapeva
- ☐ ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de São José dos Campos

- ☐ ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de Sorocaba
- ☐ IFT - Instituto de Física Teórica de São Paulo
- ☐ IGCE - Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro
- ☐ IPPRI - Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais
- ☐ IQ - Instituto de Química de Araraquara
- ☐ Outro

6. Departamento/área de pesquisa: *

7. Você leciona disciplinas na pós-graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, como docente permanente.
- ☐ Sim, como docente colaborador.
- ☐ Sim, como docente convidado.
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

8. Você ministra ou já ministrou aulas em alguma de suas disciplinas em inglês? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, ministro ou ministrei.
- ☐ Não, nunca ministrei.

9. Caso já tenha ministrado, comente sobre a experiência. Caso nunca tenha ministrado, comente o porquê (e, se for o caso, cite outras línguas nas quais tenha ministrado aulas). *

10. Você conhece o Programa CAPES-PrInt? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, conheço.
- ☐ Não, não conheço.

11. Você está vinculado(a) ao CAPES-PrInt? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, estou.
- ☐ Não, não estou.

12. Você vinculado(a) a algum outro programa de internacionalização? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, estou.
- ☐ Não, não estou.

13. Caso tenha respondido sim, explique qual programa.

Idiomas, proficiência e qualificações

14. Em quais línguas você geralmente lê e/ou escreve/publica artigos, relatórios, pesquisas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Alemão
☐ Chinês Mandarim
☐ Espanhol
☐ Francês
☐ Inglês
☐ Italiano
☐ Português
☐ Russo
☐ Outro: _____

15. Em relação ao inglês, qual é seu nível de proficiência de acordo com o Quadro Europeu Comum? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A1 (Iniciante)
☐ A2 (Básico)
☐ B1 (Pré-Intermediário)
☐ B2 (Intermediário Avançado)
☐ C1 (Avançado)
☐ C2 (Fluente)

16. Você possui alguma destas qualificações? Selecione todas as que possuir. *
 Caso não possua nenhuma, selecione "nenhuma". Caso possua outras, escreva na seção "outros".

Marque todas que se aplicam.

- ☐ A2 - Key English Test (KET)
- ☐ B1 - Preliminary English Test (PET)
- ☐ B2 - First Certificate in English (FCE)
- ☐ C1 - Certificate of Advanced English (CAE)
- ☐ C2 - Certificate of Proficiency in English (CPE)
- ☐ TKT - Teaching Knowledge Test Module 1
- ☐ TKT - Teaching Knowledge Test Module 2
- ☐ TKT - Teaching Knowledge Test Module 3
- ☐ TKT - Teaching Knowledge Test CLIL Module
- ☐ CELTA - Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages
- ☐ DELTA - Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages
- ☐ TOEFL - Test of English as a Foreign Language
- ☐ IELTS - International English Language Testing System
- ☐ TOEIC - Test of English for International Communication
- ☐ OET - Occupational English Test
- ☐ Outro(s) exame(s)
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outro: _____

Content and Language Integrated Learning (CLIL) e English as a Medium of Instruction (EMI)

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

17. Você já ouviu falar sobre Content and Language Integrated Learning (CLIL)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me lembro

18. Você já fez algum curso sobre Content and Language Integrated Learning (CLIL)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

19. Caso tenha respondido sim à ir pergunta anterior, qual curso fez?

O que é CLIL?

Content and Language Integrated Learning (CLIL) é uma abordagem educacional em que uma língua estrangeira é utilizada para ensinar simultaneamente conteúdo e língua. Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, o foco não é voltado apenas ao conteúdo que se ensina ou à linguagem, mas sim a ambos. Ainda que em alguns contextos o ensino de uma se destaque em relação à outra, a abordagem ainda é flexível e pode ser adaptada a variados contextos (Coyle, Hood e Marsh, 2010).

20. Você acha que esta abordagem poderia ajudá-lo a ministrar aulas em uma Língua Estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

English as a Medium of Instruction (EMI)

21. Você já ouviu falar sobre English as Medium of Instruction (EMI)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não me lembro

22. Você já fez algum curso sobre English as a Medium of Instruction (EMI)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, qual curso fez?

O que é EMI?

English as Medium of Instruction (EMI) é uma abordagem educacional em que a transmissão de informação em cursos ou palestras, bem como os materiais utilizados e as discussões e avaliações propostas são feitas utilizando a língua inglesa. O intuito principal do EMI é utilizar o inglês para ensinar conteúdos acadêmicos em países onde a língua materna da maioria da população não é o inglês. O docente, nesta abordagem, deve se certificar de que a maior parte da comunicação do grupo seja feita na língua alvo, considerando que a aula deve estar focada no conteúdo apresentado e não no meio utilizado para tal – o idioma (Dearden, 2016).

24. Você acha que esta abordagem poderia ajudá-lo a ministrar aulas em inglês? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

25. Gostaria de participar de um curso que o(a) capacite em CLIL, EMI e outros aspectos didáticos que podem ser usados em suas disciplinas de pós-graduação em Língua Estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

26. Você está familiarizado com o que são palestras do tipo *TED Talk*? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não tenho certeza

27. Você está familiarizado com o que são *podcasts*? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não tenho certeza

Curso sobre CLIL e EMI

28. O curso será ministrado no 1º semestre de 2024, com início previsto para abril * e fim em junho. Dentre os horários disponíveis, qual seria o mais adequado a você?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Segunda-feira, de 17:00 a 18:30
☐ Quarta-feira, de 8:00 a 9:30

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO INICIAL ENVIADO AOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO

Interesse em participação em pesquisa e capacitação em *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI) - Discentes

Este formulário tem como objetivo convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada "A capacitação de docentes universitários em *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as Medium of Instruction* (EMI) com foco na internacionalização do Ensino Superior" e sob responsabilidade da aluna de mestrado Lívia de Mattos Juliani. A pesquisa tem como objetivo capacitar docentes universitários e também atuar na formação de futuros docentes universitários que estejam na pós-graduação através da oferta de um curso que os capacite em duas abordagens para o ensino, utilizando um idioma estrangeiro. São elas: *Content and Language Integrated Learning*, também conhecida como CLIL, e *English as a Medium of Instruction*, também chamada de EMI. Além das abordagens mencionadas, serão tratados outros assuntos relacionados ao desenvolvimento e formação de professores, didática, etc. Ao concordar em participar da pesquisa, você estará se candidatando a uma das vagas do curso, que não terá qualquer custo aos participantes. Outras informações podem ser lidas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Em caso de dúvidas, por favor, entrem em contato através do e-mail livia.juliani@unesp.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A capacitação de docentes universitários em *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI) com foco na internacionalização do Ensino Superior”, sob responsabilidade de Lívia de Mattos Juliani. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr - UNESP.

O estudo tem como objetivo avaliar as necessidades específicas de docentes participantes para que ministrem suas disciplinas em um idioma estrangeiro, a fim de fornecer subsídios para facilitar a internacionalização de suas disciplinas. A partir disso, a pesquisa pretende aplicar um curso que os capacite nas abordagens de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI), além de outros recursos didáticos úteis para o enriquecimento das aulas em tais abordagens, buscando facilitar a internacionalização de suas disciplinas em idioma estrangeiro. A pesquisa está dividida em duas etapas de coleta, nas quais o participante está incluso. A primeira consiste no preenchimento do questionário eletrônico, através da plataforma *Google Forms*. Nele, o participante apontará se quer ou não participar da pesquisa, uma vez tendo acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aqui apresentado. Caso concorde em participar, no formulário serão coletadas algumas informações profissionais e acadêmicas do participante. Na segunda etapa, que consiste no curso em questão, as aulas serão gravadas para análise dos dados coletados. Você não terá custo algum ao participar da pesquisa e do curso. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes, durante e após a realização da pesquisa

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são: vazamento de dados sensíveis, como nome e e-mail dos participantes a partir dos formulários aplicados online ou das aulas gravadas do curso que será ministrado a docentes e discentes de Programas de Pós-Graduação da Unesp. Para que não ocorram ou, no caso de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: *download* imediato dos dados obtidos e das aulas gravadas para uma unidade de armazenamento segura, do tipo HD externo, e protegida com senha que seja de conhecimento apenas da pesquisadora responsável, sendo que, na hipótese de vazamento de algum dado ou das aulas gravadas, o participante que se sentir lesado poderá retirar sua participação, e os vídeos e informações obtidos não serão utilizados; não divulgação dos dados sensíveis que identifiquem os participantes da pesquisa e, no caso de referenciamento em alguma publicação, será concedido o anonimato do participante, ocultando informações que permitam sua identificação e um nome fictício será atribuído ao participante, evitando sua identificação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O acompanhamento durante a pesquisa para o esclarecimento de quaisquer dúvidas é garantido a todos os participantes.

Como benefícios desta pesquisa, será possível identificar as dificuldades específicas enfrentadas por docentes ou futuros docentes do Ensino Superior para que possam oferecer disciplinas em um idioma estrangeiro, facilitando a internacionalização do Ensino Superior. Com isso, mais disciplinas poderão ser ofertadas para a comunidade acadêmica e os participantes da pesquisa poderão se envolver em um curso de capacitação em duas abordagens: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI).

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em dissertação de mestrado, possíveis artigos e em eventos científicos, observando os princípios éticos da pesquisa

científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, dado que, se necessária a apresentação de algum participante, sua identidade será preservada e lhe será atribuído um nome fictício. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que julgar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Pesquisador Responsável

Lívia de Mattos Juliani

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km 1 - Campos Ville - Araraquara/SP - CEP 14800-901

Tel: (16) 99797 - 1377

E-mail: livia.juliani@unesp.br

2. Você está de acordo com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, estou de acordo e quero participar da pesquisa.

☐ Não, não estou de acordo e não quero participar da pesquisa.

Informações do Participante

3. Nome *

4. E-mail *

5. Campus ou instituto da Unesp ao qual está vinculado(a): *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design de Bauru
- ☐ FC - Faculdade de Ciências de Bauru
- ☐ FCA - Faculdade de Ciências Agrônômicas de Botucatu
- ☐ FCAT - Faculdade de Ciências Agrárias e Tecnológicas de Dracena
- ☐ FCAV - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal
- ☐ FCAVR - Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do Ribeira
- ☐ FCE - Faculdade de Ciências e Engenharia de Tupã
- ☐ FCFAr - Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara
- ☐ FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca
- ☐ FCL - Faculdade de Ciências e Letras de Assis
- ☐ FCLAr - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
- ☐ FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente
- ☐ FCTE - Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação de Ourinhos
- ☐ FE - Faculdade de Engenharia de São João da Boa Vista
- ☐ FEB - Faculdade de Engenharia de Bauru
- ☐ FEC - Faculdade de Engenharia e Ciências de Rosana
- ☐ FEG - Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá
- ☐ FEIS - Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
- ☐ FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
- ☐ FMB - Faculdade de Medicina de Botucatu
- ☐ FMVA - Faculdade de Medicina Veterinária de Araçatuba
- ☐ FMVZ - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia de Botucatu
- ☐ FOA - Faculdade de Odontologia de Araçatuba
- ☐ FOAr - Faculdade de Odontologia de Araraquara
- ☐ IA - Instituto de Artes de São Paulo
- ☐ IB - Instituto de Biociências de Rio Claro
- ☐ IB - Instituto de Biociências/Câmpus do Litoral Paulista (São Vicente)
- ☐ IBB - Instituto de Biociências de Botucatu
- ☐ IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto
- ☐ ICE - Instituto de Ciências e Engenharia de Itapeva
- ☐ ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de São José dos Campos

- ☐ ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de Sorocaba
- ☐ IFT - Instituto de Física Teórica de São Paulo
- ☐ IGCE - Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro
- ☐ IPPRI - Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais
- ☐ IQ - Instituto de Química de Araraquara
- ☐ Outro

6. Você é estudante de mestrado ou doutorado? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

7. Em que ano da pós-graduação você está? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1º ano de mestrado
- ☐ 2º ano de mestrado
- ☐ 3º ano de mestrado
- ☐ 1º ano de doutorado
- ☐ 2º ano de doutorado
- ☐ 3º ano de doutorado
- ☐ 4º ano de doutorado
- ☐ 5º ano de doutorado

8. A qual Programa de Pós-Graduação você está vinculado(a)? *

9. Você recebe bolsa? Se sim, qual? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, recebo bolsa CAPES.
- ☐ Sim, recebo bolsa CNPq.
- ☐ Sim, recebo bolsa FAPESP.
- ☐ Não recebo bolsa.
- ☐ Outro: _____

10. Você já realizou estágio docência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Você conhece o Programa CAPES-PrInt? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, conheço.
- ☐ Não, não conheço.

12. Você está vinculado(a) ao CAPES-PrInt? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, estou.
- ☐ Não, não estou.

13. Você vinculado(a) a algum outro programa de internacionalização? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, estou.
☐ Não, não estou.

14. Caso tenha respondido sim, explique qual programa.

15. Você já cursou alguma disciplina em Língua Estrangeira na Pós-Graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

16. Se sim, como foi a experiência?

17. Você pretende atuar como professor(a)/pesquisador (a) na pós-graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

18. Se sim, gostaria de ministrar disciplinas em Língua Estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

Idiomas, proficiência e qualificações

19. Em quais línguas você geralmente lê e/ou escreve/publica artigos, relatórios, pesquisas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Alemão
☐ Chinês Mandarim
☐ Espanhol
☐ Francês
☐ Inglês
☐ Italiano
☐ Português
☐ Russo
☐ Outro: _____

20. Em relação ao inglês, qual é seu nível de proficiência de acordo com o Quadro Europeu Comum? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A1 (Iniciante)
☐ A2 (Básico)
☐ B1 (Pré-Intermediário)
☐ B2 (Intermediário Avançado)
☐ C1 (Avançado)
☐ C2 (Fluente)

21. Você possui alguma destas qualificações? Selecione todas as que possuir. *
Caso não possua nenhuma, selecione "nenhuma". Caso possua outras, escreva na seção "outros".

Marque todas que se aplicam.

- ☐ A2 - Key English Test (KET)
- ☐ B1 - Preliminary English Test (PET)
- ☐ B2 - First Certificate in English (FCE)
- ☐ C1 - Certificate of Advanced English (CAE)
- ☐ C2 - Certificate of Proficiency in English (CPE)
- ☐ TKT - Teaching Knowledge Test Module 1
- ☐ TKT - Teaching Knowledge Test Module 2
- ☐ TKT - Teaching Knowledge Test Module 3
- ☐ TKT - Teaching Knowledge Test CLIL Module
- ☐ CELTA - Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages
- ☐ DELTA - Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages
- ☐ TOEFL - Test of English as a Foreign Language
- ☐ IELTS - International English Language Testing System
- ☐ TOEIC - Test of English for International Communication
- ☐ OET - Occupational English Test
- ☐ Outro(s) exame(s)
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outro: _____

Content and Language Integrated Learning (CLIL) e English as a Medium of Instruction (EMI)

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

22. Você já ouviu falar sobre Content and Language Integrated Learning (CLIL)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me lembro

23. Você já fez algum curso sobre Content and Language Integrated Learning (CLIL)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

24. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, qual curso fez?

O que é CLIL?

Content and Language Integrated Learning (CLIL) é uma abordagem educacional em que uma língua estrangeira é utilizada para ensinar simultaneamente conteúdo e língua. Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, o foco não é voltado apenas ao conteúdo que se ensina ou à linguagem, mas sim a ambos. Ainda que em alguns contextos o ensino de uma se destaque em relação à outra, a abordagem ainda é flexível e pode ser adaptada a variados contextos (Coyle, Hood e Marsh, 2010).

25. Você acha que esta abordagem poderia ajudá-lo a ministrar aulas em uma Língua Estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

English as a Medium of Instruction (EMI)

26. Você já ouviu falar sobre English as Medium of Instruction (EMI)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não me lembro

27. Você já fez algum curso sobre English as a Medium of Instruction (EMI)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

28. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, qual curso fez?

O que é EMI?

English as Medium of Instruction (EMI) é uma abordagem educacional em que a transmissão de informação em cursos ou palestras, bem como os materiais utilizados e as discussões e avaliações propostas são feitas utilizando a língua inglesa. O intuito principal do EMI é utilizar o inglês para ensinar conteúdos acadêmicos em países onde a língua materna da maioria da população não é o inglês. O docente, nesta abordagem, deve se certificar de que a maior parte da comunicação do grupo seja feita na língua alvo, considerando que a aula deve estar focada no conteúdo apresentado e não no meio utilizado para tal – o idioma (Dearden, 2016).

29. Você acha que esta abordagem poderia ajudá-lo a ministrar aulas em inglês? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

30. Gostaria de participar de um curso que o(a) capacite em CLIL, EMI e outros aspectos didáticos que podem ser usados em suas disciplinas de pós-graduação em Língua Estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

31. Você está familiarizado com o que são palestras do tipo *TED Talk*? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não tenho certeza

32. Você está familiarizado com o que são *podcasts*? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não tenho certeza

Curso sobre CLIL e EMI

33. O curso será ministrado no 1º semestre de 2024, com início previsto para abril * e fim em maio/junho. Dentre os horários disponíveis, qual seria o mais adequado a você?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Terça-feira, de 16:30 a 18:00
☐ Sexta-feira, de 12:30 a 14:00

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO FINAL ENVIADO AOS DOCENTES

Avaliação pessoal e do curso CLIL and EMI for Higher Education (Turma 1)

Este formulário tem como objetivo coletar informações acerca da participação e do desenvolvimento do curso CLIL and EMI for Higher Education, como parte da

pesquisa intitulada "A capacitação de docentes universitários em Content and Language Integrated Learning (CLIL) e English as Medium of Instruction (EMI) com foco na internacionalização do Ensino Superior" e sob responsabilidade da aluna de mestrado Lívia de Mattos Juliani.

Em caso de dúvidas, por favor, entrem em contato através do e-mail livia.juliani@unesp.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. E-mail *

3. Campus ou instituto da Unesp onde atua: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design de Bauru
- ☐ FC - Faculdade de Ciências de Bauru
- ☐ FCA - Faculdade de Ciências Agrônômicas de Botucatu
- ☐ FCAT - Faculdade de Ciências Agrárias e Tecnológicas de Dracena
- ☐ FCAV - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal
- ☐ FCAVR - Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do Ribeira
- ☐ FCE - Faculdade de Ciências e Engenharia de Tupã
- ☐ FCFAr - Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara
- ☐ FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca
- ☐ FCL - Faculdade de Ciências e Letras de Assis
- ☐ FCLAr - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
- ☐ FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente
- ☐ FCTE - Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação de Ourinhos
- ☐ FE - Faculdade de Engenharia de São João da Boa Vista
- ☐ FEB - Faculdade de Engenharia de Bauru
- ☐ FEC - Faculdade de Engenharia e Ciências de Rosana
- ☐ FEG - Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá
- ☐ FEIS - Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
- ☐ FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
- ☐ FMB - Faculdade de Medicina de Botucatu
- ☐ FMVA - Faculdade de Medicina Veterinária de Araçatuba
- ☐ FMVZ - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia de Botucatu
- ☐ FOA - Faculdade de Odontologia de Araçatuba
- ☐ FOAr - Faculdade de Odontologia de Araraquara
- ☐ IA - Instituto de Artes de São Paulo
- ☐ IB - Instituto de Biociências de Rio Claro
- ☐ IB - Instituto de Biociências/Câmpus do Litoral Paulista (São Vicente)
- ☐ IBB - Instituto de Biociências de Botucatu
- ☐ IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto
- ☐ ICE - Instituto de Ciências e Engenharia de Itapeva
- ☐ ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de São José dos Campos

- ☐ ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de Sorocaba
- ☐ IFT - Instituto de Física Teórica de São Paulo
- ☐ IGCE - Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro
- ☐ IPPRI - Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais
- ☐ IQ - Instituto de Química de Araraquara
- ☐ Outro

4. Departamento/área de pesquisa: *

5. Descreva, em poucas palavras, sua pesquisa. *

Participação no curso

6. 1) O que teve impacto no seu nível de frequência no curso? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Demandas do trabalho (reuniões, tarefas, etc.)
- ☐ Cansaço físico ou mental
- ☐ Férias ou licenças
- ☐ Compromissos pessoais (consultas médicas, viagens, etc.)
- ☐ Desmotivação com o curso
- ☐ Nada impactou minha frequência
- ☐ Outro: _____

7. 1.1) Por favor, comente sua resposta anterior.

8. 2) Você justificou suas ausências por e-mail ou através do Classroom? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes

9. 3) Quando esteve presente, você participou ativamente das atividades propostas pela professora-pesquisadora? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes

10. 4) Quando teve dúvidas sobre o conteúdo e/ou atividades, questionou a professora-pesquisadora? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes

11. 5) Houve algum impeditivo para que tirasse suas dúvidas com a professora-pesquisadora? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Vergonha dos colegas
- ☐ Dificuldades para me expressar
- ☐ Medo de atrapalhar a turma
- ☐ Preguiça
- ☐ Não considerei a dúvida relevante
- ☐ Não senti que a professora seria receptiva
- ☐ Nada me impediu
- ☐ Outro: _____

12. 6) Das tarefas propostas pelo curso, quais você entregou? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Plano de aula EMI
- ☐ Plano de aula CLIL
- ☐ Podcast/TED-Talk
- ☐ Nenhuma

13. 7) Houve algum impeditivo para que entregasse as atividades assíncronas? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Problemas técnicos
- ☐ Dificuldades com o computador, Google Classroom, etc.
- ☐ Falta de tempo
- ☐ Falta de interesse
- ☐ Desmotivação para fazer as tarefas
- ☐ Não entendi direito o que era para ser feito
- ☐ Não acreditava na relevância da entrega das tarefas
- ☐ Nada me impediu
- ☐ Outro: _____

Experiência de Aprendizagem

14. 8) Na sua opinião, como foi seu desempenho durante o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Péssimo
☐ Regular
☐ Bom
☐ Excelente

15. 8.1) Na sua opinião, o que você poderia ter feito para melhorar seu desempenho no curso? *

16. 9) Que tipo de atividades você acredita que contribuíram para o seu aprendizado durante o curso? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atividades práticas
☐ Atividades em dupla/grupos
☐ Atividades com recursos digitais (aplicativos, sites, etc.)
☐ Capítulos semanais
☐ Discussões
☐ Podcast
☐ Produções (de planos de aula, podcast, TED-Talk, etc.)
☐ TED-Talk
☐ Vídeos
☐ Outro: _____

17. 9.1) Você sentiu falta de algum tipo de atividade durante o curso? Se sim, quais? *

18. 10) Depois do curso, como você se sente para ensinar utilizando English as a Medium of Instruction (EMI)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me sinto preparado
- ☐ Me sinto mais preparado
- ☐ Me sinto um pouco preparado
- ☐ Não me sinto preparado

19. 10.1) Por favor, justifique sua resposta à pergunta anterior. *

20. 11) Depois do curso, como você se sente para ensinar utilizando Content and Language Integrated Learning (CLIL)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me sinto preparado
- ☐ Me sinto mais preparado
- ☐ Me sinto um pouco preparado
- ☐ Não me sinto preparado

21. 11.1) Por favor, justifique sua resposta à pergunta anterior. *

22. 12) O que foi significativo para a sua aprendizagem? *

23. 13) Como o conteúdo do curso impactou em sua abordagem de ensino? *

24. 14) Depois do curso, você se sentiu estimulado(a) a oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me senti estimulado(a) a usar apenas EMI
- ☐ Me senti estimulado(a) a usar apenas CLIL
- ☐ Me senti estimulado(a) a usar as duas abordagens
- ☐ Não me senti estimulado(a) a usar nenhuma das duas abordagens

25. 15) Depois do curso, você se sente confiante para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me sinto confiante para usar apenas EMI
- ☐ Me sinto confiante para usar apenas CLIL
- ☐ Me sinto confiante para usar as duas abordagens
- ☐ Não me sinto confiante para usar nenhuma das duas abordagens

26. 16) Depois do curso, você se sente capacitado(a) para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me sinto capacitado(a) para usar apenas EMI
- ☐ Me sinto capacitado(a) para usar apenas CLIL
- ☐ Me sinto capacitado(a) para usar as duas abordagens
- ☐ Não me sinto capacitado(a) para usar nenhuma das duas abordagens

27. 17) O que você acredita ter sido um elemento fundamental para que você concluísse isso? *

Sobre o curso

28. 18) Na sua opinião, de acordo com a proposta do curso, os materiais e as informações disponibilizados foram: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Péssimos
☐ Regulares
☐ Bons
☐ Excelentes

29. 19) Na sua opinião, de acordo com a proposta do curso, as atividades realizadas no curso foram: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Péssimas
☐ Regulares
☐ Boas
☐ Excelentes

30. 20) Na sua opinião, de acordo com a proposta do curso, a atuação da professora-pesquisadora foi: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Péssima
☐ Regular
☐ Boa
☐ Excelente

31. 21) O curso atendeu suas expectativas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Em partes

32. 22) Na sua opinião, quais aulas foram as mais significativas para você? *
Assinale quantas alternativas desejar.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aula 1: Introdução e Internacionalização
☐ Aula 2: O que é EMI e suas aplicações
☐ Aula 3: A sala de aula de EMI
☐ Aula 4: Desenvolvendo o currículo EMI
☐ Aula 5: O que é CLIL e suas aplicações
☐ Aula 6: A sala de aula CLIL
☐ Aula 7: Desenvolvendo o currículo CLIL
☐ Aula 8: Recursos digitais para o ensino
☐ Aula 9: Podcasts e TED-Talks
☐ Aula 10: Metodologias ativas

33. Sinta-se à vontade para deixar comentários ou sugestões.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E — QUESTIONÁRIO FINAL ENVIADO AOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO

Avaliação pessoal e do curso CLIL and EMI for Higher Education (Turma 1)

Este formulário tem como objetivo coletar informações acerca da participação e do desenvolvimento do curso CLIL and EMI for Higher Education, como parte da

pesquisa intitulada "A capacitação de docentes universitários em Content and Language Integrated Learning (CLIL) e English as Medium of Instruction (EMI) com foco na internacionalização do Ensino Superior" e sob responsabilidade da aluna de mestrado Lívia de Mattos Juliani.

Em caso de dúvidas, por favor, entrem em contato através do e-mail
livia.juliani@unesp.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. E-mail *

3. Campus ou instituto da Unesp onde atua: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design de Bauru
- ☐ FC - Faculdade de Ciências de Bauru
- ☐ FCA - Faculdade de Ciências Agrônômicas de Botucatu
- ☐ FCAT - Faculdade de Ciências Agrárias e Tecnológicas de Dracena
- ☐ FCAV - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal
- ☐ FCAVR - Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do Ribeira
- ☐ FCE - Faculdade de Ciências e Engenharia de Tupã
- ☐ FCFAr - Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara
- ☐ FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca
- ☐ FCL - Faculdade de Ciências e Letras de Assis
- ☐ FCLAr - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
- ☐ FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente
- ☐ FCTE - Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação de Ourinhos
- ☐ FE - Faculdade de Engenharia de São João da Boa Vista
- ☐ FEB - Faculdade de Engenharia de Bauru
- ☐ FEC - Faculdade de Engenharia e Ciências de Rosana
- ☐ FEG - Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá
- ☐ FEIS - Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
- ☐ FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
- ☐ FMB - Faculdade de Medicina de Botucatu
- ☐ FMVA - Faculdade de Medicina Veterinária de Araçatuba
- ☐ FMVZ - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia de Botucatu
- ☐ FOA - Faculdade de Odontologia de Araçatuba
- ☐ FOAr - Faculdade de Odontologia de Araraquara
- ☐ IA - Instituto de Artes de São Paulo
- ☐ IB - Instituto de Biociências de Rio Claro
- ☐ IB - Instituto de Biociências/Câmpus do Litoral Paulista (São Vicente)
- ☐ IBB - Instituto de Biociências de Botucatu
- ☐ IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto
- ☐ ICE - Instituto de Ciências e Engenharia de Itapeva
- ☐ ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de São José dos Campos

- ☐ ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia de Sorocaba
- ☐ IFT - Instituto de Física Teórica de São Paulo
- ☐ IGCE - Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro
- ☐ IPPRI - Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais
- ☐ IQ - Instituto de Química de Araraquara
- ☐ Outro

4. Departamento/área de pesquisa: *

5. Descreva, em poucas palavras, sua pesquisa. *

Participação no curso

6. 1) O que teve impacto no seu nível de frequência no curso? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Demandas do trabalho (reuniões, tarefas, etc.)
- ☐ Demandas da pesquisa
- ☐ Cansaço físico ou mental
- ☐ Férias ou licenças
- ☐ Compromissos pessoais (consultas médicas, viagens, etc.)
- ☐ Desmotivação com o curso
- ☐ Nada impactou minha frequência
- ☐ Outro: _____

7. 1.1) Por favor, comente sua resposta anterior.

8. 2) Você justificou suas ausências por e-mail ou através do Classroom? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

9. 3) Quando esteve presente, você participou ativamente das atividades propostas pela professora-pesquisadora? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes

10. 4) Quando teve dúvidas sobre o conteúdo e/ou atividades, questionou a professora-pesquisadora? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes

11. 5) Houve algum impeditivo para que tirasse suas dúvidas com a professora-pesquisadora? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Vergonha dos colegas
☐ Dificuldades para me expressar
☐ Medo de atrapalhar a turma
☐ Preguiça
☐ Não considerei a dúvida relevante
☐ Não senti que a professora seria receptiva
☐ Nada me impediu
☐ Outro: _____

12. 6) Das tarefas propostas pelo curso, quais você entregou? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Plano de aula EMI
- ☐ Plano de aula CLIL
- ☐ Podcast/TED-Talk
- ☐ Nenhuma

13. 7) Houve algum impeditivo para que entregasse as atividades assíncronas? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Problemas técnicos
- ☐ Dificuldades com o computador, Google Classroom, etc.
- ☐ Falta de tempo
- ☐ Falta de interesse
- ☐ Desmotivação para fazer as tarefas
- ☐ Não entendi direito o que era para ser feito
- ☐ Não acreditava na relevância da entrega das tarefas
- ☐ Nada me impediu
- ☐ Outro: _____

Experiência de Aprendizagem

14. 8) Na sua opinião, como foi seu desempenho durante o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Péssimo
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Excelente

15. 8.1) Na sua opinião, o que você poderia ter feito para melhorar seu desempenho no curso? *

16. 9) Que tipo de atividades você acredita que contribuíram para o seu aprendizado durante o curso? Assinale quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atividades práticas
- ☐ Atividades em dupla/grupos
- ☐ Atividades com recursos digitais (aplicativos, sites, etc.)
- ☐ Capítulos semanais
- ☐ Discussões
- ☐ Podcast
- ☐ Produções (de planos de aula, podcast, TED-Talk, etc.)
- ☐ TED-Talk
- ☐ Vídeos
- ☐ Outro: _____

17. 9.1) Você sentiu falta de algum tipo de atividade durante o curso? Se sim, quais? *

18. 10) Depois do curso, como você se sente para ensinar utilizando English as a Medium of Instruction (EMI)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me sinto preparado
- ☐ Me sinto mais preparado
- ☐ Me sinto um pouco preparado
- ☐ Não me sinto preparado

19. 10.1) Por favor, justifique sua resposta à pergunta anterior. *

20. 11) Depois do curso, como você se sente para ensinar utilizando Content and Language Integrated Learning (CLIL)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me sinto preparado
- ☐ Me sinto mais preparado
- ☐ Me sinto um pouco preparado
- ☐ Não me sinto preparado

21. 11.1) Por favor, justifique sua resposta à pergunta anterior. *

22. 12) O que foi significativo para a sua aprendizagem? *

23. 13) Como o conteúdo do curso impactou em sua abordagem de ensino? *

24. 14) Depois do curso, você se sentiu estimulado(a) a oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me senti estimulado(a) a usar apenas EMI
- ☐ Me senti estimulado(a) a usar apenas CLIL
- ☐ Me senti estimulado(a) a usar as duas abordagens
- ☐ Não me senti estimulado(a) a usar nenhuma das duas abordagens

25. 15) Depois do curso, você se sente confiante para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me sinto confiante para usar apenas EMI
- ☐ Me sinto confiante para usar apenas CLIL
- ☐ Me sinto confiante para usar as duas abordagens
- ☐ Não me sinto confiante para usar nenhuma das duas abordagens

26. 16) Depois do curso, você se sente capacitado(a) para oferecer disciplinas utilizando CLIL e/ou EMI? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me sinto capacitado(a) para usar apenas EMI
- ☐ Me sinto capacitado(a) para usar apenas CLIL
- ☐ Me sinto capacitado(a) para usar as duas abordagens
- ☐ Não me sinto capacitado(a) para usar nenhuma das duas abordagens

27. 17) O que você acredita ter sido um elemento fundamental para que você concluísse isso? *

Sobre o curso

28. 18) Na sua opinião, de acordo com a proposta do curso, os materiais e as informações disponibilizados foram: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Péssimos
- ☐ Regulares
- ☐ Bons
- ☐ Excelentes

29. 19) Na sua opinião, de acordo com a proposta do curso, as atividades realizadas no curso foram: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Péssimas
☐ Regulares
☐ Boas
☐ Excelentes

30. 20) Na sua opinião, de acordo com a proposta do curso, a atuação da professora-pesquisadora foi: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Péssima
☐ Regular
☐ Boa
☐ Excelente

31. 21) O curso atendeu suas expectativas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Em partes

32. 22) Na sua opinião, quais aulas foram as mais significativas para você? *
Assinale quantas alternativas desejar.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aula 1: Introdução e Internacionalização
- ☐ Aula 2: O que é EMI e suas aplicações
- ☐ Aula 3: A sala de aula de EMI
- ☐ Aula 4: Desenvolvendo o currículo EMI
- ☐ Aula 5: O que é CLIL e suas aplicações
- ☐ Aula 6: A sala de aula CLIL
- ☐ Aula 7: Desenvolvendo o currículo CLIL
- ☐ Aula 8: Recursos digitais para o ensino
- ☐ Aula 9: Podcasts e TED-Talks
- ☐ Aula 10: Metodologias ativas

33. Sinta-se à vontade para deixar comentários ou sugestões.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE F — MODELO DO PLANO DE AULA DE ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION

Assessment 1 – EMI Lesson Plan

Professor name				
Level and number of learners/class profile				
Subject/theme				
Approach		English as a Medium of Instruction		
Timetable fit				
Main aim(s)				
Subsidiary aims				
Assumptions				
Anticipated problem(s)				
Possible solution(s)				
Steps	Procedures	Stage aims	Timing	Aids/ materials
Observations:				

**APÊNDICE G — MODELO DO PLANO DE AULA DE CONTENT AND
LANGUAGE INTEGRATED LEARNING**

Assessment 2 – CLIL Lesson Plan

Professor name					
Level and number of learners/class profile					
Subject/theme					
Approach		Content and Language Integrated Learning			
Timetable fit					
Main aim(s)					
Subsidiary aims					
Assumptions					
Anticipated problem(s)					
Possible solution(s)					
Content objectives					
Content-compatible language objectives					
Content-obligatory language objectives					
Checklist: CLIL C's to be used		☐ Content ☐ Communication ☐ Cognition ☐ Culture			
Steps	Procedure s	Stage aims	CLIL Matrix	Aids/ materials	Timing

Observations:					