

## CRENÇAS DE PROFESSORES BRASILEIROS DE EMI SOBRE PRONÚNCIA<sup>1</sup>

Brazilian EMI Professor's Beliefs Regarding Pronunciation

Camila HAUS (UFPR)<sup>2</sup>

**RESUMO:** No ensino superior, uma das consequências do inglês como idioma de comunicação global é o EMI (*English as a Medium of Instruction*), ou seja, o ensino de disciplinas acadêmicas em inglês em países onde a língua materna não é a inglesa. Este trabalho tem como objetivo identificar crenças de professores brasileiros que trabalham com EMI a respeito de pronúncia, a partir de um referencial teórico relacionado ao Inglês como Língua Franca (ILF). Cinco professores de uma universidade pública do sul do país que têm treinamento com EMI foram entrevistados. A análise dos dados aponta para a coexistência de dois discursos conflitantes: um com foco na inteligibilidade e outro que enfatiza o “uso correto” da língua. Tais conclusões mostram a importância de uma perspectiva de ILF para a formação de professores de EMI no contexto brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** EMI; pronúncia; ILF.

**ABSTRACT:** In higher education, one of the consequences of English becoming a global language for communication is EMI (English as a Medium of Instruction), i.e. the teaching of class content through this language in countries where the mother tongue is not English. This study aims to identify beliefs of Brazilian teachers who work with EMI regarding pronunciation, based on theories of English as a Lingua Franca (ELF). Five professors from a public university of the south of the country who have received training in EMI were interviewed. The analysis of the data points to the coexistence of two conflicting discourses: one with a focus on intelligibility and another which emphasizes the “correct use” of language. These remarks show the importance of a perspective of ELF to the training of EMI professors in the Brazilian context.

**KEYWORDS:** EMI; pronunciation; ELF.

### INTRODUÇÃO

Há muito tempo, por razões políticas, históricas, econômicas, culturais e ideológicas, o inglês se tornou um idioma global de comunicação entre falantes de diferentes línguas (CRYSTAL, 2003). O contexto atual de globalização envolve falantes de diferentes origens interagindo e negociando sentidos através deste recurso em comum que é a língua inglesa. Um dos fenômenos recentes intrinsecamente

<sup>1</sup> Agradecimento especial ao Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo (UFPR), pelo acompanhamento e auxílio no desenvolvimento deste artigo.

<sup>2</sup> Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, na linha Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem.

relacionados a esta função do inglês, seu *status* global e sua conexão com a academia, é o EMI (English Medium Instruction). Em poucas palavras, EMI é o "uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é inglês" (DEARDEN, 2014, p. 02, tradução minha<sup>3</sup>). Devido ao seu rápido desenvolvimento globalmente, um número crescente de estudos tem focado neste uso do inglês como meio de instrução (estudos cujo número ainda é pouco expressivo no Brasil). Por exemplo, alguns autores buscam desenvolver quadros teóricos (DAFOUZ; SMIT, 2014; IM; KIM, 2015), outros investigam implicações e possibilidades em contextos específicos (MAHBOOB, 2017; DAFOUZ; URQUIA, 2013; MACARO, AKINCIOGLU; DEARDEN, 2016), ou dedicam-se a fazer um panorama da realidade e dos desafios do EMI (BRADFORD, 2016; DEARDEN, 2014; COLEMAN, 2006). Por fim, outros estudos se debruçam sobre questões voltadas aos alunos e professores inseridos no contexto (HYNNINEN, 2012; DOIZ, LASAGABASTER; SIERRA, 2011).

Apesar do crescente número de estudos na área, ainda há uma gama de questões a serem tratadas e aprofundadas. Segundo Dearden (2014), o EMI é um fenômeno em crescimento que "tem implicações muito importantes para a educação de jovens. Contudo, pouca pesquisa empírica tem sido conduzida" (p.04). Esta mesma autora levanta uma série de perguntas as quais precisariam ser respondidas através de pesquisas futuras. Uma destas perguntas é: "Que tipo de inglês está sendo usado no EMI e isso importa?" (DEARDEN, 2014, p. 03). Ou seja, é preciso investigar de forma mais aprofundada a complexidade da língua que está sendo usada nas interações em EMI e quais as implicações deste uso. Isso não se trata meramente de investigar as formas que o inglês toma nesses contextos, mas em especial (ao menos para o presente estudo) entender como a língua e tais formas são concebidas e compreendidas nos discursos de agentes envolvidos em situações de EMI.

Por este motivo, este trabalho é uma tentativa de olhar para a língua inglesa em contextos EMI enquanto *conceito* (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2017; SEARGEANT, 2009), observando-a mais especificamente a partir de um olhar baseado na perspectiva de Língua Franca (ILF). Como afirma Hynninen (2012), para "entender a situação do ensino superior hoje, nós precisamos levar em consideração os cenários de interação em que professores e alunos se comunicam. Em programas internacionais de formação por

---

<sup>3</sup> Todas as traduções da língua inglesa para o português no presente texto foram feitas pela autora. Os originais em inglês não foram incluídos devido a limitações de espaço.

meio do inglês, isso significa um foco no ILF”(p. 06).Uma vez que reconhecemos que existem, atualmente, diversos autores que tratam de ILF através de diferentes perspectivas, traremos mais adiante uma definição sobre como este trabalho está abordando e se posicionando com relação a este conceito.

No contexto globalizado em que nos encontramos, "o desenvolvimento do inglês como uma língua franca global tem alterado a própria natureza do inglês em termos de como ele é usado por seus falantes e de como se relaciona com cultura" (MCKAY, 2003, p.18). Pensar em ILF significa considerar uma quebra de paradigma e novos olhares para as interações que envolvem a língua inglesa. Dentre os diversos aspectos que passaram a ser estudados sob um olhar de ILF, o foco desta pesquisa é a pronúncia e sua relação com o falante nativo. Enquanto que em uma tradição de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) o falante nativo seria o padrão para uma fala mais correta, no ILF encontramos os seguintes dilemas: Qual modelo seguir? É preciso um modelo? Portanto, se tomarmos tanto o fenômeno do EMI como situado em uma realidade de ILF, quanto a necessidade apontada por Dearden (2014) de olharmos para qual inglês está sendo usado nestas interações,se faz necessário investigar como a questão da pronúncia se coloca dentro do dia-a-dia dos professores e alunos neste contexto específico de internacionalização.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é investigar crenças de professores brasileiros de EMI sobre pronúncia, levando em consideração as realidades do EMI e ILF no Brasil. Tal estudo se engaja diretamente com os discursos produzidos por esses profissionais sobre o inglês e a pronúncia em língua inglesa; logo, tem-se como base o entendimento de língua como conceito (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2017; SEARGEANT, 2009), ou seja, a busca pela compreensão de discursos sobre a língua (nesse caso, a língua inglesa). A pesquisa se propõe a responder as seguintes perguntas:

1. Quais são as crenças dos professores de EMI a respeito de pronúncia?
2. Como estas crenças podem estar relacionadas com uma perspectiva de ILF?

Este trabalho se baseia em um referencial teórico a respeito do EMI, da função do ILF e de crenças.

### **ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION (EMI)**

De acordo com Macaro, Akincioglu e Dearden (2016),"English Medium Instruction (EMI) se refere ao ensino de disciplinas acadêmicas por meio do inglês em países não anglófonos" (p. 51). Porém, Dearden (2014) nos lembra que este não é um

conceito fixo, pois se altera na medida em que diferentes países adotam este sistema, cada qual com suas particularidades.

Considerando a presença do EMI no mundo, Dearden (2014) faz um panorama da existência do fenômeno em cinquenta e cinco países. Dentre suas principais conclusões, a autora aponta para uma tendência geral de rápida expansão. Mais do que simplesmente consequência da globalização, existem vários aspectos que impulsionam este crescimento acelerado do EMI ao redor do mundo. Com base nas pesquisas de Coleman (2006), Dearden (2014), Macaro, Akincioglu e Dearden (2016) e Martinez (2016), pode-se dizer que algumas das principais razões para o crescimento do EMI internacionalmente são: a crença no inglês como língua da ciência; a promoção do conhecimento de diversas culturas; o intercâmbio entre universidades; a busca das universidades por melhorar suas posições em rankings internacionais; e a existência de um mercado internacional de alunos, que supostamente aumenta o prestígio e financiamento de instituições.

Tendo este trabalho foco em professores brasileiros, é inevitável que olhemos para o quadro do EMI no Brasil. Martinez (2016) faz um panorama deste fenômeno no país, apontando sua proporção, seus desafios e oportunidades. Primeiramente, o autor levanta a questão de que existem poucos estudos realizados sobre EMI, mas que este sistema já existe em várias partes do país e é um fenômeno em crescimento. Há pouca evidência do início desta implementação, mas sabe-se que a partir de 2014 houve um crescimento significativo de esforços. Enquanto em 2010 apenas uma universidade no país oferecia aulas em inglês, em 2014 passaram a ser quatro e em 2016, seis. De acordo com Martinez (2016), "apesar de parecer haver um crescimento nos cursos EMI oferecidos no Brasil, o número de cursos sendo ofertados pode ainda ser considerado relativamente modesto" (p.214). Mais especificamente, entre maio e junho de 2016 havia onze universidades brasileiras com cursos EMI, totalizando 108 disciplinas e um curso de bacharelado completo ofertados em inglês.

Tendo em vista a proporção do EMI no Brasil, Martinez (2016) elenca três principais desafios que estão sendo encontrados pelas universidades brasileiras na implementação do EMI: linguísticos, culturais e identitários. O presente trabalho contribui para o entendimento de tais desafios, uma vez que busca compreender como questões linguísticas (e conseqüentemente culturais) são concebidas por profissionais envolvidos em EMI, bem como as conseqüências diretas destas concepções em suas identidades como professores. Mais especificamente, traz-se aqui uma reflexão sobre

como este indivíduo inserido no contexto EMI se relaciona e lida com a questão da língua, mais especificamente, da pronúncia.

### **A FUNÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

A posição diferenciada do inglês na sociedade atual é inegável. Como apontam Mckay (2003), Norton (2011;2015) e Jordão (2014), não há nada intrínseco à língua que a faça superior, mas ideologias foram histórica e socialmente construídas de forma que indivíduos aprendem inglês buscando um aumento de seu capital cultural<sup>4</sup>. É justamente devido a este fenômeno que muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada voltam-se para uma investigação desta complexa função do inglês atualmente. Tais pesquisas têm buscado uma quebra de paradigma e ressaltado o quanto estes novos olhares para a língua fazem necessárias, também, novas perspectivas teóricas de aquisição, pedagogias e práticas de ensino (HAUS, 2016). Estas investigações resultaram, portanto, em uma gama de terminologias como Inglês como Língua Global (ILG), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Franca (ILF) e etc., cada uma com diferentes conceitos e implicações para o estudo das situações em que a língua inglesa está presente. Kumaravadivelu (2012) faz uma crítica a esta pluralidade de nomes, declarando que "não há consenso na área sobre nenhum destes rótulos e o que eles significam" (p.16). Apesar de reconhecermos esta crítica, consideramos importante escolher um termo a fim de organizar uma série de premissas e implicações que orientem as análises deste trabalho. Como afirma Jordão (2014), escolher um ou outro termo para se referir ao inglês "está atrelado a uma série específica de investimentos epistemológicos e ontológicos que precisam ser explorados a fim de que se compreendam as funções sociais a que a língua inglesa é posta na contemporaneidade" (p.14). A partir de diversas leituras, este trabalho optou pelo termo Inglês como Língua Franca (ILF), com base principalmente em Canagarajah (2007), Pennycook (2008), Friedrich e Matsuda (2010) e Jordão (2014).

Concebemos, portanto, ILF como uma função que o inglês desempenha em situações que envolvem diferentes línguas, sendo "um espaço de uso de múltiplas variedades e formas de inglês para construção de sentidos" (AUTOR, 2016, p. 235), em

---

<sup>4</sup> Norton explica o termo Capital Cultural com base em Bourdieu e Passeron (1977): "conhecimento, credenciais e modos de pensamento que caracterizam diferentes classes e grupos.(...) [A]prendizes 'investem' na língua alvo em determinados momentos e espaços, pois acreditam que vão adquirir uma variedade maior de recursos simbólicos e materiais que vão, desta forma, aumentar o valor de seu capital cultural". (NORTON; TOOHEY, 2011, p. 420, tradução minha).

uma negociação situada e contínua de significados. Por ser este espaço heterogêneo, o "inglês não é uma, mas sim, muitas línguas, as quais encontram seu âmbito funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades a que servem. (...) O uso do ILF é uma das muitas funções que o inglês desempenha na sociedade atual" (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p.21). Entender ILF como uma função significa incorporar no termo a complexidade dos usos em diferentes situações multilíngues.

Portanto, não existe um sistema comum ativado nas situações de ILF, mas um processo social que está sendo construído em cada contexto de comunicação "através dos recursos semióticos disponíveis para os falantes, que sempre estão inseridos em localidades" (PENNYCOOK, 2008, p. 30.7). A perspectiva de ILF como função não concebe a existência de uma variedade internacional comum a qual seja empregada por todos os falantes, pois uma variedade ou um conjunto de variedades não daria conta da natureza heterogênea e fluida de ILF. Os recursos linguísticos dos quais os falantes lançam mão são restritos e condicionados pelo local, tornando impraticáveis quaisquer descrições ou categorizações. Conseqüentemente, o alicerce das interações em ILF está não na uniformidade, mas sim na variedade (CANAGARAJAH, 2007; PENNYCOOK, 2008; FRIEDRICH; MATSUDA 2010; JORDÃO, 2014).

Esta perspectiva tem como principal consequência, então, a remoção da importância da forma, da gramática e da precisão, bem como de um falante nativo como modelo de uso: "[o] ILF coloca portanto todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos "estrangeiros" que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna"(JORDÃO, 2014, p. 23). À vista disso, o falante nativo deixa de ser modelo de superioridade, enquanto o falante não-nativo também se apropria da língua. Isso significa que tanto falantes não-nativos, tanto quanto ou até mais que nativos, podem ser modelos para aprendizes diversos da língua. No entanto, o paradigma do falante nativo como padrão está tão imbricado nas práticas e nos sistemas ao redor da língua inglesa que quebrá-lo não se dá através de um processo imediato, mas considerar as implicações de uma função do ILF já seria um passo nesta direção.

Por fim, é importante destacarmos novamente aqui que o termo ILF não é interpretado unicamente na academia como apresentado neste trabalho, pois seu conceito vem se atualizando desde que começou a ser utilizado no início dos anos 2000. Em um de seus trabalhos mais recentes, Jenkins (2015) traz um panorama dessa transformação do conceito, dividindo-a em três fases. O conceito atual de ILF conforme

apresentado neste trabalho (denominado ILF 3 pela autora) considera a realidade múltipla, heterogênea e fluida das situações comunicativas. Esta fase considera as situações comunicativas sempre como multilíngues, onde o inglês é uma das línguas disponíveis aos falantes mas que não necessariamente é utilizada. Destacamos que "multilíngue" aqui não significa ser necessariamente proficiente em diversas línguas, mas possuir recursos semióticos diversos os quais podem vir do que comumente entendemos como "inglês", "francês", "espanhol", etc. Portanto, o foco está no multilinguismo e não na língua inglesa, posto que todas as línguas (recursos semióticos) dos falantes envolvidos estão presentes. Tal conceito se aproxima do que estamos usando aqui, mesmo que ainda haja diversas divergências entre autores sobre o que seja ILF, ILI e outros termos afins.

### **CONCEITO DE CRENÇAS**

Sendo o propósito deste trabalho investigar crenças de professores, faz-se necessária uma definição deste conceito com relação a ensino e aprendizagem de língua. Neste artigo, crenças são definidas de acordo com os preceitos apresentados por Barcelos (2003) e Aro (2015). Primeiramente, Barcelos (2003) apresenta três diferentes abordagens existentes para investigar crenças sobre aquisição de língua: a) normativa – crenças são sinônimo de mitos, equívocos e noções pré-concebidas; b) metacognitiva – crença como conhecimento metacognitivo, subjetivo e às vezes incorreto, o qual influencia no processo de aprendizagem; c) contextual – crença como social, dinâmica e contextual. Este trabalho se aproxima desta última abordagem, conceituando crenças da forma como Barcelos (2003) apresenta, com base nas ideias de Dewey (1933).

A autora destaca que este conceito deixa claro o quanto crenças são contextuais, flexíveis e situadas. Portanto, não são algo apenas cognitivo ou que seja considerado errôneo em comparação com conhecimentos mais sofisticados. Crenças são construtos complexos que resultam de experiências influenciadas pelo ambiente e pelo social. Consoante a esta ideia, Aro (2015) apresenta um conceito caracterizado por uma perspectiva dialógica, onde crença é vista como compartilhada, ou seja, é necessariamente um fenômeno individual e social ao mesmo tempo:

[c]renças individuais, também, têm uma origem social: elas emergem enquanto o indivíduo está interagindo com o mundo físico ou participando de práticas sociais, e frequentemente, como Bakhtin (1986) observa, emergem através das palavras de outros. Indivíduos se apoiam não somente em suas

experiências pessoais, mas também nas experiências recontadas de outros. (ARO, 2015, p.28).

Esta autora ressalta que existe também a parte individual, na medida em que os sujeitos passam por experiências distintas, cada um tendo uma história de vida diferente, mesmo quando compartilhando de uma mesma comunidade. Considerando as definições de Barcelos (2003) e Aro (2015), concluímos que investigar crenças de indivíduos de uma determinada comunidade se torna importante para entender o mundo em que estes estão inseridos, neste caso, o universo do EMI no Brasil. Como dito anteriormente, esse estudo de crenças aqui apresentado está diretamente relacionado à noção de língua como conceito discursivamente construído (onde se constroem discursos *sobre* uma ou mais línguas).

Tomando estas considerações teóricas feitas até aqui, temos que a realidade do uso da língua inglesa como meio de instrução no Brasil (uso que cresce rapidamente e ultrapassa as pesquisas, desafios e dúvidas da sua implementação) não pode desconsiderar a realidade da própria língua no país, uma vez que estudantes e professores demonstram acreditar que o contexto de EMI favorece também a aprendizagem do inglês. Deste modo, pensando na realidade da língua inglesa como ILF, ou seja, como este conjunto de recursos semióticos que envolvem diferentes “línguas” e usos e que se constrói nas interações comunicativas, seria esta concepção que se faz presente nas crenças dos professores de EMI no Brasil? A fim de responder esta pergunta, com foco no aspecto da pronúncia, seguimos uma determinada metodologia a qual será descrita a seguir.

## **METODOLOGIA**

A realização deste artigo teve como base as premissas da pesquisa qualitativa e a geração de dados se deu através de entrevistas individuais do tipo semiestruturado, considerando as ideias de Gaskell (2002). O objetivo de desenvolver entrevistas está em entender as perspectivas dos sujeitos a respeito de suas crenças sobre pronúncia. Dentro destas entrevistas foi utilizado o recurso de vinhetas, ou seja, duas histórias curtas que retratam uma situação específica, criada pela pesquisadora<sup>5</sup>.

Para participarem como sujeitos desta pesquisa, foram convidados 22 professores de uma universidade pública do sul do Brasil que tiveram, têm, ou terão



alguma experiência com EMI. Dos convidados, sete demonstraram interesse em colaborar, e por fim, cinco foram entrevistados<sup>6</sup>. Os sujeitos da pesquisa são de diferentes departamentos da instituição, sendo: Geomática (P1), Bioquímica e Biologia molecular (P2) Análises clínicas (P3), Biologia celular (P4) e Fitotecnia e Fitossanitarismo (P5). As idades variam entre 39 e 59 anos de idade, um homem e quatro mulheres. Até o momento da coleta dos dados (dezembro de 2016), quatro professores haviam participado de um ou mais cursos de formação para lecionar através da língua estrangeira. Além disso, dois dos participantes lecionaram disciplinas em inglês, enquanto os outros três afirmaram ter cursos planejados para o primeiro semestre de 2017.

As cinco entrevistas foram realizadas em um período de duas semanas e duraram entre 15 e 32 minutos cada. Foram gravadas em áudio com a autorização dos participantes e transcritas posteriormente. Estas transcrições foram exploradas através do método da análise de conteúdo, conforme define Cohen, Manion e Morrison (2011). A realização deste processo se deu da seguinte forma: durante a transcrição dos dados, houve um primeiro olhar sobre o formato geral e os principais pontos levantados pelos sujeitos. Em seguida, uma segunda leitura foi acompanhada de anotações e considerações iniciais. Tais considerações foram então relidas, até chegar-se a um entendimento mais refinado das interpretações. Por fim, os dados foram categorizados em três pontos principais: 1. Experiências de EMI e de aprendizado da língua inglesa; 2. Crenças sobre pronúncia; 3. O papel do professor de EMI.

Tendo em vista o objetivo de investigar as crenças dos professores, é importante destacar aqui que reconhecemos as limitações desta pesquisa na medida em que, como aponta Barcelos (2003), "crenças deveriam ser inferidas não apenas pelas afirmações dos alunos, mas também pelas suas intenções e ações" (p. 28). Por limitações de tempo e devido à fase inicial em que o EMI se encontra no contexto deste estudo, não foi possível realizar observações das aulas dos professores. Entretanto, admitimos a importância de se estudar as práticas na reflexão a respeito de crenças e por isso, consideramos a pesquisa que utilize observações de aulas em EMI no Brasil como uma possibilidade interessante (e fundamental) para investigações e trabalhos futuros. Mesmo assim, destacamos a importância e riqueza dos dados discursivos que foram

---

<sup>5</sup> As vinhetas foram inspiradas por situações reais narradas por professores em estudos de caso apresentados por Soren (2013).

gerados no presente trabalho, os quais nos ajudam a compreender como a língua inglesa tem sido entendida e construída discursivamente pelos docentes que participaram da pesquisa (e muito possivelmente por diversos outros).

## **AS ENTREVISTAS**

Nas entrevistas de cada um dos professores (P1, P2, P3, P4 e P5) havia perguntas e narrativas preparadas previamente e outras questões que foram feitas conforme a entrevistadora viu a necessidade ou a oportunidade. O conteúdo das conversas tendo sido categorizado em três principais pontos, passamos agora à análise de cada uma delas.

### **Experiências de EMI e de aprendizado de língua**

Na época em que as entrevistas foram realizadas, os professores participantes tinham diferentes experiências com o ensino de EMI. P1, P2 e P4 nunca haviam dado cursos através deste sistema, mas afirmaram que iriam iniciar de alguma forma em 2017. Em contrapartida, P3 e P5 já haviam tido experiências lecionando em inglês na universidade. Em 2016, P3 ofertou duas disciplinas na pós-graduação, enquanto P5 ofertou uma na pós-graduação e outra na graduação. Quanto a uma preparação específica para lecionar através do EMI, P4 foi o único professor que não havia participado de nenhum tipo de treinamento específico, enquanto os outros professores haviam feito um curso de uma universidade britânica. Com este curso<sup>7</sup>, os professores receberam a certificação de *EMI Lecturers*. Dos sujeitos entrevistados, P3 apresentou o maior envolvimento com treinamentos. Além do curso britânico, também promoveu e participou de outros dois. Considerando as pesquisas feitas por Martinez (2016), apontadas na seção anterior, e os dados empíricos aqui apresentados sobre as experiências de EMI destes professores, verificamos que o fenômeno neste contexto realmente encontra-se em seus primeiros passos, mas parece estar crescendo rapidamente.

---

<sup>6</sup> As identidades dos respondentes serão mantidas em sigilo. As marcas de gênero foram eliminadas e os professores serão referidos como P1, P2, P3, P4 e P5.

<sup>7</sup> Desenvolvido de 18 a 22 de julho de 2016, este curso de 40 horas teve a finalidade de orientar professores brasileiros que ministram aulas em inglês na graduação e na pós-graduação. Foram analisadas técnicas e dinâmicas a serem adotadas para que o conteúdo seja assimilado por todos os estudantes, tendo como ponto central a interatividade.

Levando em consideração as razões para o crescimento do EMI mencionadas anteriormente neste artigo, observamos na fala de quatro dos professores um foco na questão da língua:

Aumenta, pros nossos alunos a oportunidade também de, de estar aprendendo né, melhorando a língua, podendo escrever e falar depois em inglês também nas carreiras deles (P1)

Você pratica uma língua que você usa muito na ciência, então tanto pros alunos quanto pra você (P2)

Eu acho que é extremamente importante, pros alunos e pro, pro professor também fica... Né, que vamos dizer assim, que treina o seu inglês (P4)

A gente via que, muitos estudantes saíam pra fazer mobilidade fora, em países da língua inglesa, voltavam não tinham como praticar a língua, outros queriam sair e tinham essa insegurança (...), então eu falei ah, vamos fazer uma disciplina em inglês (P5)

Se compararmos esta visão dos professores com a de alunos, podemos citar a pesquisa de Martinez (2016), o qual afirma que: "estudantes no Brasil frequentemente reportam optar por EMI porque também querem praticar e até melhorar seu inglês" (p.221). Tomando o conceito de crença como dialógica, situada e contextual, esta realidade de EMI em que os professores estão inseridos pode ter implicações em suas crenças a respeito de correção e pronúncia, uma vez que enxergam este espaço como propício para o aprendizado da língua inglesa.

Quanto às experiências de aprendizado do inglês, estas foram muito semelhantes entre os participantes da pesquisa, todos tendo estudado em cursos regulares de idioma. Além destes estudos, os professores P2 e P4 mencionaram aulas particulares, enquanto P3 um curso online e outro de comunicação e fluência. Além da base obtida através destes estudos, os professores entrevistados mencionaram outras experiências de aprendizado no exterior (exceto P5), seja estudando o idioma (P4) ou em nível de pós-graduação (P1, P3 e P4). Com exceção de P3, todos os professores realizaram testes de proficiência, sendo IELTS (P1), TOEFL (P2) e FCE (P4 e P5)<sup>8</sup>. Podemos observar que os sujeitos desta pesquisa tiveram uma experiência consideravelmente ampla de aprendizado, a qual durou vários anos e abrangeu diversas experiências. No que diz respeito à relação atual com a língua, todos afirmaram, durante as entrevistas, ter um contato com o inglês através de artigos (leitura, publicação, revisão), em congressos internacionais e em situações informais (filmes, música, seriados, literatura).

<sup>8</sup> As siglas se referem a: International English Language Testing System, Test of English as a Foreign Language e First Certificate in English.

## Crenças sobre pronúncia

Uma das perguntas da entrevista tinha como objetivo identificar qual aspecto da língua os entrevistados acreditavam ser mais importante para um professor de EMI. Os participantes P1, P2, P4 e P5 apontam a parte oral como fundamental:

Acho que a clareza mesmo né, pronúncia... falar de uma forma que seja compreensível (P1)

O mais importante é o ser entendida né (P2)

Pro professor que ensina, eu acho que o oral. Porque, para ele poder ensinar ele precisa ser compreendido (P4)

Eu acho que, o domínio da parte falada da língua, porque eu acho que é, um professor, tem que ir na frente, tem que se expressar, você tem que comunicar com os alunos (P5)

Sabendo que estes professores consideram a oralidade enfatizando a compreensão, relembremos a questão apontada por Dearden (2014) de qual inglês estaria sendo usado nas interações de EMI. As crenças dos professores sobre o que determinaria tal compreensibilidade nos dão luz sobre esta pergunta. Analisando as entrevistas, podemos ver a coexistência de dois discursos conflitantes nas falas dos participantes: um com foco na inteligibilidade e outro que enfatiza o “uso correto” da língua. Considerando o primeiro discurso (foco na inteligibilidade), temos como exemplos:

Falar de uma forma que seja compreensível né,(...) passar o conhecimento pros alunos de uma forma que fique clara (P1)

Mesmo com sotaque você consegue entender. O mais importante é ter o entendimento (P2)

Em qualquer língua, a pessoa, se a pronúncia não é correta, acaba chamando a atenção. Mas eu não, isso eu acho que não invalida a compreensão (P5)

Estas falas indicam uma visão de que o elemento mais importante na pronúncia é se esta possibilita uma comunicação efetiva. Logo, os professores parecem ter uma visão conectada com os preceitos do ILF como apresentados neste trabalho, ressaltando a importância da inteligibilidade em detrimento de uma forma padrão. Outro aspecto que reforça tal afirmação são estas falas de P4, as quais deixam claro o quanto suas crenças abandonaram o modelo do falante nativo:

Eu acho que a gente não tem que ter a pretensão de querer falar como um *native speaker* porque a gente não vai nunca falar como um *native speaker* (P4)

Eu acho que o mais importante do que corrigir a pronúncia do aluno, é o aluno entender que ele tem que se fazer compreender, e que isso não necessariamente exige que ele tenha um inglês nativo (P4)

Estas crenças podem ser decorrentes de diversos fatores como, por exemplo, das experiências de aprendizado e uso da língua na academia. Como afirma Barcelos (2003), crenças "são construtos sociais nascidos de nossas experiências e problemas" (p.10).

Entretanto, como mencionado anteriormente, é possível também observar perspectivas na fala dos professores que têm como referência o falante nativo, reprodução da cultura ligada a esse falante e foco na forma. Nos seguintes trechos, vemos que apesar de afirmarem que ser compreendido seria o mais importante, existe uma preferência por uma forma específica:

Falaria que eu não sou um *native speaker*, então o que eu, é, que eu tenho um pouco de dificuldade, então é bom que eles venham dar esse *feedback* pra, pra eu me aperfeiçoar, de alguma forma também é tentar me justificar, de que eu não imagino que eu tenha uma pronúncia perfeita (P1)

Acho que tirar o sotaque... Eu não sei se, se fosse possível acho que seria bom. Porque você tá, é... Praticando a língua de uma forma mais correta (P2)

Eu tinha que dar o exemplo, entendeu? Embora o meu inglês seja, sofrível [risos] (P3)

Falar que é, não é a tua língua nativa, então pode ser que você, é, pronuncie errado alguma palavra ou faça alguma, é... Fale alguma coisa com uma gramática errada (P4)

Tentar olhar nos dicionários ou mesmo conversar com alguém que é nativo da, da língua, e pode: não, realmente a palavra é assim. (...)(P5)

Segundo Kumaravadivelu (2012), a ideia do falante nativo como modelo predomina na área de aquisição de segunda língua. Se analisarmos as falas de P1 e P4, há a crença na existência de uma pronúncia perfeita, possivelmente relacionada à do falante nativo, já que não ter o inglês como primeira língua implica em dificuldades/erros. Da mesma forma, vemos que P3 apresenta a crença de que sua proficiência não é adequada, apesar de sua vasta experiência de uso e aprendizado. Tanto esta crença de P3 quanto os sentimentos de P1 e P4 remetem a nativos como

modelos de uma proficiência linguística inatingível a não nativos. Essa posição os leva a sentirem-se sempre “em falta” (JORDÃO, 2014, p.23). No caso da fala de P2, também vemos a crença em uma forma mais correta de se usar a língua, a qual seria atingida eliminando o sotaque, ou seja, igualando a pronúncia à de um falante nativo. Por fim, a fala de P5 deixa claro o papel do nativo como autoridade no uso da língua. Para ele, é o nativo que desempenha o papel de modelo e autoridade.

A coexistência dos discursos da norma e da inteligibilidade podem ser observados também ao analisarmos a questão da correção. Primeiramente, ao descreverem situações em que corrigiriam os alunos, os professores apontam circunstâncias onde há falta de entendimento ou quando o termo usado “erroneamente” é considerado por eles essencial para o conteúdo acadêmico, como nos exemplos a seguir:

Mas mais ainda se fosse um termo técnico do tipo, se fosse um professor de história, um período histórico, sei lá, uma coisa assim, mais na obrigação ainda, porque aí é uma palavra importante praquela área né (P1)

Se fosse um termo que a pessoa deveria saber exatamente como pronunciar, porque aquilo comprometeria o assunto de uma maneira geral (P3)

Novamente, eu acho que o mais importante, do que, é, corrigir a pronúncia do aluno, é o aluno entender que ele tem que se fazer compreender (P4)

Se considerarmos a perspectiva de ILF, temos que:

[...] inteligibilidade está diretamente ligada ao contexto, dependendo do falante, do ouvinte, do espaço e do social. Isto é, a intercompreensão em qualquer contexto não está limitada apenas a determinados sons, é preciso reconhecer a complexidade deste processo e entendê-lo dentro dos diferentes espaços (HAUS, 2015, p. 71).

Logo, o que seria importante corrigir ou não corrigir surge das situações de EMI específicas em que estes professores estão inseridos. Novamente, apesar de vermos esta perspectiva ligada ao ILF, também temos comentários ou termos usados pelos professores que podem ser indícios de uma perspectiva com foco no “falar corretamente” (com exceção de P4), mesmo nos exemplos citados acima, como em “dominar o jeito correto de falar” (P5). Outros exemplos são:

Acho que tem mesmo que se preocupar com a pronúncia e fazer da melhor ma/ da melhor forma possível (P1)

Uma pronúncia correta vai fazer um entendimento melhor (P2)

O importante do contato com a língua é que todo mundo fale corretamente, ou o mais corretamente possível (...). O importante acho que é, claro, dominar o inglês, e tentar falar, se expressar e, depois quanto mais perfeito ele for, melhor (P5)

Possivelmente, este posicionamento estaria relacionado com a crença analisada anteriormente da existência de um padrão, de uma forma mais correta.

### **O papel do professor de EMI**

Outra questão sobre o EMI apontada por Dearden (2014) como carecida de maiores investigações está relacionada ao papel que os professores desempenham quanto ao desenvolvimento da língua inglesa por parte dos alunos. Os trechos abaixo nos mostram um pouco a respeito de como os entrevistados se posicionam neste contexto do EMI no Brasil, ao serem perguntados sobre ser ou não parte da função deles auxiliar na pronúncia da língua:

Professor de EMI não é professor de língua né, ele vai... Talvez não a melhor capacitação pra fazer isso, mas acho que dentro do conhecimento dele, dentro do que ele acha, acho que é, um ambiente pra se fazer isso realmente (P1)

Eu acho que sim... De uma forma que ficasse claro o intuito disso. Não é querer ser, professor de Deus ou querer, sabe é, como que a gente fala, desvio de função (...). Eu acho que não teria problema, eu acho que seria interessante que o professor de EMI é, corrigisse a pronúncia do aluno (P4)

A gente tem pessoas com níveis diferentes de, que vão fazer a disciplina, alguns que tão muito bem, que nem precisa de correção nenhuma, mas algumas tão muito mais básicas, eu acho que é importante você ensinar elas a maneira correta (P5)

Nestes discursos, podemos ver que os sujeitos da pesquisa não desejam colocar-se como professores de inglês, mas que acreditam fazer parte do seu papel orientar os alunos quanto ao uso da língua. Vimos a partir de trechos das entrevistas analisados anteriormente, além de pesquisas como a de Martinez (2016), que o EMI no Brasil parece ser altamente motivado por razões linguísticas, ou seja, é visto com o objetivo também de auxiliar os alunos no aprendizado e uso da língua inglesa. Isto não quer dizer que esta realidade seja exclusiva do Brasil, pois os resultados encontrados por Macaro, Akincioglu e Dearden (2016) na Turquia, em pesquisa mencionada anteriormente, seguem a mesma linha:

seria impreciso dizer que eles estavam se vendo agora como professores de língua (...). Em vez disso, eles estavam vendo o seu papel como o de garantir

que a compreensão do conteúdo estivesse acontecendo, e que se isso exigisse uma maior reflexão sobre a língua inglesa, então eles estavam preparados para contribuir (MACARO; AKINCIOGLU; DEARDEN, 2016, p.69).

Por outro lado, P3 foi uma exceção entre os participantes, pois não deu importância à oralidade (ou à língua) da mesma forma que os outros entrevistados. Isto porque seu foco, durante toda a entrevista, foi o ensino dos conteúdos acadêmicos, como podemos ver em evidência neste trecho:

Mas de qualquer forma eu acho muito desconcertante corrigir uma pessoa num momento em que o foco não é aquilo que está se perguntando, entendeu?O foco ali era a pergunta da menina, né? (P3)

Outros indícios de seu foco mais específico no conteúdo e não no inglês podem ser vistos nestes dois exemplos:

Eu considero que, fora o conhecimento em inglês, o professor EMI, ele tem que tá ciente que, a forma, a pedagogia, o método que ele vai usar, é o mais importante. (P3)

Eu mostrei, eu quis mostrar pros professores, que mesmo com o inglês não tão bom, a gente podia usar o EMI né, partindo das prerrogativas que o ensino é centrado no aluno (P3)

Estas falas de P3 vão ao encontro da afirmação de Martinez (2016) mencionada anteriormente, sobre pesquisas empíricas estarem apontando a metodologia e a prática como mais importantes do que a proficiência.

Sabendo que a maioria dos professores desta pesquisa se coloca também como responsável em auxiliar o desenvolvimento da proficiência de seus alunos, algumas de suas afirmações nos dão indícios sobre como isto acontece na sala de aula de EMI no Brasil. Todos os participantes (mesmo P3, que diz não focar na língua) comentam sobre uma negociação que fazem com os alunos no que diz respeito aos usos da língua, posicionando-se algumas vezes também como aprendizes. Por exemplo:

Você vai fazer um acordo com os alunos nesse sentido né (...). Eu acho que você deve deixar claro que... É bem vinda as correções por parte dos alunos e, você tenta corrigir eles quando você achar que é realmente muito importante (P2)

Durante o curso todos, que todos nós professores, éramos como eles, falantes de uma segunda língua, (...) E que era pra gente construir isso junto. (...) Sabe, é essa, eu percebo que essa minha, é, disposição de me colocar sempre num nível: eu também estou aprendendo, entendeu, ela facilita muito a relação com a plateia do EMI (P3)



Então se você coloca isso já, desde o começo, que é... Que vai ser uma prática, que ali tá todo mundo pra se ajudar, que isso é diferente pra todo mundo, que ninguém ali tá usando sua língua nativa, eu acho que isso, é... As pessoas lidam melhor, sem muito, vergonha ou preconceito (P4)

Podemos observar então uma situação onde professores não se posicionam como autoridade na língua, mas que veem a sala de aula de EMI como um ambiente onde esta posição pode ser ajustada. Na pesquisa de Hynninen (2012) sobre as interações de EMI, mencionada anteriormente, os resultados também apontam para a existência de uma negociação: "os dados também indicaram autoridade negociada entre falantes. Isso significa que o papel de autoridade poderia ser assumido por qualquer um na interação e que qualquer falante poderia ocasionalmente pedir ajuda" (p.13). Esta realidade onde o linguístico é negociado entre os falantes nos indica que as interações em situações de EMI podem ser vistas sob um olhar de ILF, uma vez que nesta perspectiva, a negociação é vista como central para construção de sentido: "todos os participantes usam diferentes variedades de inglês, as quais eles aprenderam de formas diferentes, e se envolvem em negociações específicas do contexto para aumentar a inteligibilidade entre um e outro e alcançar seus objetivos comunicativos" (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p.25).

Reconhecendo que esta negociação existe e que os professores de EMI se posicionam como responsáveis também em auxiliar no desenvolvimento da proficiência em língua inglesa dos alunos, algumas questões nas entrevistas nos mostram crenças relacionadas à correção de pronúncia, ou seja, o que os professores acreditam que deve ser corrigido e como. Vimos na seção anterior de crenças sobre pronúncia que as correções acontecem ora em situações que envolvem a falta de compreensão e/ou um termo essencial para a área de estudo, ora com base em uma forma padrão (determinada pelo modelo do falante nativo). Além disso, todos os professores entrevistados discorreram sobre a situação da correção em si, e o quanto ela pode ser delicada. Alguns exemplos:

Uma das coisas difíceis é realmente encorajar as pessoas a falar né, fazer perguntas, é uma situação muito, delicada assim (...). Então acho que, (...) colocaria num contexto, eu não ia sair já, corrigindo de cara né, se não a pessoa é capaz de nunca mais perguntar nada (P1)

Se eu tivesse alguma coisa pra corrigir, eu trabalharia no particular. Ou então, (...) eu fari/ eu procuraria um jeito de fazer, no geral, sem individualizar a correção, sem criar uma situação de constrangimento, entendeu? (P3)

No final da aula eu chamaria oh, vamos tentar ver algumas palavras aqui que vocês falaram que não tá, sem chamar atenção exatamente praquele aluno, sem chamar, você falou assim tá errado, não, sem eu acho que personificar o erro, (...) então, não tentar pegar um erro e, fazer uma correlação com aquele aluno pra não, talvez até pra não, constrangê-lo (P5)

Em todos os discursos, podemos perceber uma preocupação por parte dos professores em criar uma atmosfera agradável para os alunos nas situações de correção. Isto é apenas um dos desafios destes professores neste novo fenômeno que está rapidamente emergindo. Como já aponta Dearden (2014), o professor precisa se adaptar a este novo papel que lhe é dado nas situações de EMI: "[e]les precisariam saber como modificar seu input, garantir compreensão através de modificações interacionais iniciadas por alunos e criar uma atmosfera onde estudantes operando em uma L2 não tenham medo de falar" (p.23).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diversas são as implicações da atual realidade globalizada, onde sujeitos interagem e negociam sentidos através do uso da língua inglesa, entendida aqui como plural (KACHRU, 1992) e usada como prática social (CANAGARAJAH, 2007). Uma das consequências da expansão constante dessa língua é o EMI, o qual cresce rapidamente ao redor do mundo na medida em que países buscam a internacionalização de suas universidades. Esta expansão acelerada, presente também no Brasil, ultrapassa as pesquisas, os desafios e as dúvidas que emergem na sua implementação.

Este trabalho teve como objetivo investigar como a questão da pronúncia do inglês está presente nas crenças de professores brasileiros de EMI, contribuindo ao trazer uma perspectiva interna de indivíduos inseridos na sala de aula de EMI no Brasil, bem como considerando a realidade das atuais interações comunicativas (conforme o referencial teórico e posicionamento com relação ao ILF tomados aqui). Os dados coletados apontam que, no contexto das salas de aula brasileiras, o fenômeno do EMI deveras encontra-se no início e em rápido crescimento. Além disso, as motivações da busca pela implementação desse modo de instrução aparentam ser principalmente linguísticas. Quanto às crenças a respeito da língua, os professores apresentaram dois discursos que, de acordo com a base teórica deste trabalho, podem ser vistos como conflitantes ou contraditórios. Por um lado, suas respostas indicam visões relacionadas com uma perspectiva de ILF que evidencia a importância da inteligibilidade em detrimento de uma forma padrão. Por outro, suas falas também sinalizam uma ênfase no

“uso correto” da língua, sendo este uso ligado ao modelo do falante nativo. Considerando esta coexistência de discursos discrepantes e o fato de que os professores se colocam como responsáveis também em ajudar os alunos a desenvolverem o idioma, destacamos a importância e a necessidade de se inserir uma perspectiva com base no ILF no processo de formação dos professores que trabalham ou pretendem trabalhar com EMI no contexto brasileiro. Desta forma, esperamos que as aulas em língua inglesa não sejam um meio onde as ideologias de língua como sistema fixo ou de falante nativo como modelo de superioridade se reproduzam, mas sim onde seja considerada “a natureza colaborativa da comunicação e da negociação linguística ao avaliar o sentido e o significado de uma interação” (CANAGARAJAH, 2007, p. 928).

Acreditamos que um primeiro olhar para os discursos dos professores inseridos neste emergente contexto que é o do EMI se faz importante na medida em que ainda não sabemos exatamente quais as consequências deste fenômeno, bem como seus delineamentos. Reforçamos que mais pesquisas ainda precisam ser feitas a fim de investigar a realidade das interações neste contexto, e que trabalhos que olhem para as práticas de professores de EMI são essenciais para encaminhamentos futuros.

## REFERÊNCIAS

- ARO, M. Authority Versus Experience: Dialogues on Learner Beliefs. In: KALAJA, Paula et al. *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. 1st ed; p. 27-47, 2015.
- BARCELOS, A M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana M. F. *Beliefs about SLA: New research approaches*. Springer Netherlands, v. 1, n. 1, p. 7-33, 2003.
- BRADFORD, A. Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education: Evidence From Japan. *Journal of Studies in International Education*, v 20, n 4, p.1 –18, 2016.
- CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, p. 923-939, 2007.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON K. Coding and content analysis. In: COHEN, L; MANION, L; MORRISON K. *Research Methods in Education*. 7th Edition. London: Routledge Falmer, p. 559-573, 2011.
- COLEMAN, J. A. English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, n. 39, p. 1–14, 2006.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2nd ed, 2003.

DAFOUZ, E; CAMACHO, M; URQUIA, E. 'Surely they can't do as well': a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, v. 18, n. 3, p. 223–236, 2014.

DAFOUZ, E; SMIT, U. Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-Medium Education in Multilingual University Settings. *Applied Linguistics*, v. 37, n. 3, p. 1–20, 2016.

DEARDEN, J. *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. , 2014. British Council. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british\\_council\\_english\\_as\\_a\\_medium\\_of\\_instruction.pdf](https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf)> Acesso em: 01 nov. 2016.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. Conceptualizations of English in the discourses of Brazilian language teachers: Issues of mobility, empowerment, and international ownership. *English Today*, vol. 33, n. 2, p. 31-37, 2017.

DOIZ, A; LASAGABASTER, D; SIERRA, J. M. Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, v. 30, n. 3, p. 345–359, 2011.

FRIEDRICH, P; MATSUDA, A. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n. 1, p.20-30, 2010.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, p. 64-73, 2002.

HAUS, C. Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do Celin. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 52, p. 231-251, 2016.

HAUS, C. O Ensino-Aprendizagem da Pronúncia no Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): análise da perspectiva dos professores. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 6, p. s62-s75, 2015.

HYNNINEN, N. ICL at the micro level: L2 speakers taking on the role of language experts. *AILA Review*, v. 25, p. 13-29, 2012.

IM, J; KIM, J. Use of Blended Learning for Effective Implementation of English-Medium Instruction in a Non-English Higher Education Context. *International Education Studies*, v. 8, n. 11, p. 1-15, 2015.

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

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language - The Case For an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L; MCKAY, S; HU, G; REVANDYA, W.A (Org.) *Principles and practices for teaching English as an International Language*. Nova Iorque: Routledge, p. 9-27, 2012.

MCKAY, S. L. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International journal of applied linguistics*, John Wiley & Sons, Inc. New Jersey, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2003.

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

MAHBOOB, A. English medium instruction in higher education in Pakistan: Policies, perceptions, problems, and possibilities. In: WALKINSAH, I.; FENTON-SMITH, B; HUMPHREYS, P. *English Medium Instruction in Higher Education in Asia-pacific: From Policy to Pedagogy*. 1st ed, 2017. Disponível em: <[https://www.academia.edu/24793062/English\\_medium\\_instruction\\_in\\_higher\\_education\\_in\\_Pakistan\\_Policies\\_perceptions\\_problems\\_and\\_possibilities](https://www.academia.edu/24793062/English_medium_instruction_in_higher_education_in_Pakistan_Policies_perceptions_problems_and_possibilities)> Acesso em: 01 nov. 2016.

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, K. (org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Eduel - Editora da Universidade Estadual de Londrina, p.191-228, 2016.

NORTON, B; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*. v. 44, n. 4, p. 412 – 446, 2011.

NORTON, B. Identity, Investment, and Faces of English Internationally. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)*, v. 38 n. 4, p. 375-391, 2015.

PENNYCOOK, A. Translingual English. *Australian review of applied linguistics*, v. 31, n. 3, p. 30.1-30.9, 2008.

SEARGEANT, P. *The idea of English in Japan*. Tonawanda: Multilingual Matters, 2009.

SOREN, J. M. K. *Teacher Identity in English-Medium Instruction*. PhD Thesis, University of Copenhagen, 225 f, 2013.