

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

ALINE PRISCILLA BRANCALHÃO ZÜGE

AÇÕES E VISÕES DOCENTES NO CONTEXTO DE ENSINO POR MEIO DE INGLÊS:
UM ESTUDO DE CASO

Maringá – PR

2025

ALINE PRISCILLA BRANCALHÃO ZÜGE

AÇÕES E VISÕES DOCENTES NO CONTEXTO DE ENSINO POR MEIO DE INGLÊS:
UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada por Aline Priscilla Brancalhão Züge
à Universidade Estadual de Maringá, como requisito
parcial para a obtenção do título de doutora em
Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Josimayre Novelli
Coorientadora: Luciana Cabrini S. Calvo

Maringá – PR

2025

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

Z94a

Züge, Aline Priscilla Brancalhão

Ações e visões docentes no contexto de ensino por meio de inglês : um estudo de caso
/ Aline Priscilla Brancalhão Züge. -- Maringá, PR, 2025.
228 f. : il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli.

Coorientadora: Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Ensino por meio de inglês. 2. Práticas docentes. 3. Translinguagem. 4. Ensino superior. I. Novelli, Josimayre, orient. II. Calvo, Luciana Cabrini Simões, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

CDD 23.ed. 428.24

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

ALINE PRISCILLA BRANCALHÃO ZÜGE

**“AÇÕES E VISÕES DOCENTES NO CONTEXTO DE ENSINO POR
MEIO DE INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual
de Maringá, como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutora em Letras, área de
concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em Maringá, **24 de junho de 2025**.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  JOSIMAYRE NOVELLI Data: 01/09/2025 14:31:23-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof.^a Dr.^a Josimayre Novelli Presidente da banca - Orientadora da Tese (UEM/PLE)	Documento assinado digitalmente  LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO Data: 30/06/2025 15:42:48-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof.^a Dr.^a Luciana Cabrini Simões Calvo Coorientadora da tese (UEM/PLE)
Documento assinado digitalmente  NEIVA MARIA JUNG Data: 01/07/2025 11:58:27-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung Membro Titular (UEM/PLE)	Documento assinado digitalmente  NEIL ARMSTRONG FRANCO DE OLIVEIRA Data: 28/08/2025 09:58:59-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira Membro Titular (UEM/PLE)
Documento assinado digitalmente  SIMONE SARMENTO Data: 30/06/2025 18:25:49-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof.^a Dr.^a Simone Sarmento Membro Externo (UFRGS)	Documento assinado digitalmente  KYRIA REBECA NEIVA DE LIMA FINARDI Data: 01/07/2025 10:29:33-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof.^a Dr.^a Kyria Finardi Membro Externo (UFES)

Para a minha mãe, que não queria que eu fosse professora, mas nunca soube que era minha maior fonte de inspiração para eu me tornar uma.

Para minha “tia-mãe” Loadir, que sempre me incentivou a seguir o caminho que mais me fazia feliz: a docência.

Para meu amor Mychael, meu companheiro e maior professor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre. Por tudo que sou e tenho, e sobretudo, por todos os anjos que colocou em meu caminho. A gratidão nunca é exagerada quando se trata d'Ele.

Às professoras Josimayre e Luciana, minha eterna admiração pela paciência, inspiração e sabedoria com que guiaram a construção desta tese. Obrigada por me mostrarem, com sabedoria e delicadeza, o caminho da pesquisa comprometida, ética e sensível.

Às professoras Simone, Neiva, Kyria e ao professor Neil, minha sincera gratidão pelas contribuições valiosas, rigorosas e generosas, que tanto fortaleceram este trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa, obrigada por tão generosamente receberem-me em suas aulas, permitindo que eu aprendesse com cada gesto, cada escolha e cada palavra.

Aos meus grandes amores, Mychael, Matheus e Miguel. Obrigada por compreenderem minhas ausências, por perdoarem os momentos difíceis e, principalmente, por me lembrarem diariamente o quanto a vida é maravilhosa. Como canta Alanis, *“my mission is to keep the light in your eyes ablaze”*. Meu maior desejo é poder manter-me firme nessa missão.

À tia Lo e ao tio Augusto, que não mediram esforços para serem pais depois que meus primeiros pais partiram. Vocês foram e são porto seguro e exemplo de amor e coragem.

À minha mãe Oneida, ao meu pai Sérgio e à minha irmã Thaís, presença eterna em minha memória e coração. Que a breve passagem de vocês por este mundo continue iluminando meu caminho, sendo motivo para eu querer seguir o exemplo lindo de vida, amor e respeito que vocês deixaram.

À minha irmã Kelly, ao cunhado Weverton, ao Davi e à bebê que está por vir, obrigada por tanta luz e alegria. Kelly, sua plenitude, força, generosidade e cuidado sempre me inspiraram. Sou grata por poder contar com seu amor de irmã em todos os momentos. Weverton, obrigada por ser esse parceiro da minha irmã e papai tão acolhedor. Davi, com sua doçura e sorrisos, alegrou meus dias difíceis, mesmo sem saber. E à bebê que está a caminho, já agradeço por trazer esperança e renovar os afetos da nossa família.

À Luana, obrigada pelas conversas que sempre transitam entre o rigor intelectual e os risos mais sinceros e bobos. E também por me lembrar, nos momentos mais difíceis, da potência que existe em seguir com coragem e sensibilidade.

Aos meus tios, tias, primos e primas, por todo apoio, torcida e orgulho que sempre me ofereceram, mesmo à distância. Saber que posso contar com uma família tão afetuosa, que celebra comigo cada conquista e estende a mão nas dificuldades, é um presente que levo comigo com profunda gratidão.

Às amigas-irmãs Paula, Mi, Tati, Mila, por nunca me deixarem esquecer minha essência advinda de uma infância cheia de amor, brincadeira e afeto.

À amiga-irmã Marcia, por me deixar sempre claro que acredita em mim mais do que eu mesma consigo acreditar.

À amiga-irmã-comadre Leti, por todas as orações, *good vibes*, *reiki* e toda a sorte de energia boa que chegava ao meu coração nas horas em que eu mais precisava.

À minha amiga-irmã Ana, por compartilhar comigo sua paixão pelo EMI, me obrigar a cuidar na minha saúde mental e pelo Nickinho, meu “cãopanheiro”, até nas madrugadas frias de escrita da tese.

A todos os colegas-amigos do trabalho, em especial Aline C., Aline K., Bruna, Célia A. e Nelci, pelo apoio constante e pela ajuda nunca negada. Vocês estiveram sempre por perto, mesmo nas corridas do cotidiano

Aos meus alunos, pela torcida sincera, pelas palavras de incentivo e pela certeza de que todo esse caminho valeu — e vale — a pena.

Aos colegas do PFI e do PLE, por todo o apoio durante este percurso. A convivência com vocês enriqueceu esta jornada em muitos sentidos.

Aos mestres e mestras que tive ao longo da vida, por serem referências de profissionalismo, humanidade e dedicação. Suas lições seguem comigo.

Aos funcionários da Universidade Estadual de Maringá, especialmente do Departamento de Letras Modernas (DLM) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE), minha profunda gratidão pela dedicação diária, pelo suporte eficiente, e por contribuírem tanto com o bom andamento das atividades acadêmicas e administrativas.

Aos contribuintes, especialmente do estado do Paraná, por financiarem nossas universidades públicas e, por conseguinte, o conhecimento nelas produzido. Que saibamos sempre valorizar e defender direito de acesso a elas, de maneira universal e gratuita.

Por fim, a cada pessoa que, de alguma forma, atravessou meu caminho e tornou possível esta realização, deixo aqui meu mais sincero e afetuoso MUITO OBRIGADA!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”.
(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar como duas professoras (Ps) que atuam em contexto de EMI em uma universidade pública brasileira mobilizam diferentes recursos linguísticos e didáticos no exercício da docência, com foco na alternância entre a língua inglesa (LI) e a língua portuguesa (LP). Para tanto, realizou-se um estudo de caso de natureza qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008; Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2007), fundamentada em uma ontologia relativista (Guba; Lincoln, 1994; Creswell, 2010) e em uma epistemologia interpretativista (Schwandt, 2006), com procedimentos metodológicos inspirados na abordagem etnográfica (Garcez; Schulz, 2015; André, 2009; Jung; Silva; Santos, 2019). Os instrumentos para a geração de dados articularam observação participante e entrevistas semiestruturadas. As interações foram registradas e transcritas com apoio de ferramentas digitais, e os dados foram interpretados à luz da análise indutivo-dedutiva (Gil, 2008; Marques et al., 2014; Coradim, 2015). A unidade de análise compreendeu o conjunto das falas das professoras em aulas e entrevistas. O referencial teórico abarca os estudos sobre EMI, com ênfase em sua compreensão como uso da LI como língua franca em instituições em que o inglês pode ou não ser a língua nativa dos estudantes (Murata; Iino, 2018). A investigação também se apoia nos conceitos de alternância de códigos (Gumperz, 1982; García; Wei, 2014; Lucena, 2021; Creese; Blackledge, 2010) e translinguagem (García; Wei, 2014; Cenoz; Gorter, 2023; Wei, 2018), sendo este último entendido como mais adequado para descrever práticas comunicativas contemporâneas, que mobilizam recursos linguísticos e não linguísticos de modo integrado e situado. Adicionalmente, discute-se a translinguagem pedagógica (Muguruza; Cenoz; Gorter, 2023), compreendida como o uso planejado e intencional do repertório linguístico total dos alunos para otimizar a aprendizagem. Mobilizou-se também a teoria dos atos de fala (Austin, 1990; Searle, 1984) como ponto de partida para a compreensão das ações docentes. Os resultados revelam que as professoras realizaram diversas ações por meio do uso do inglês e do português, tais como explicações, perguntas, agradecimentos, solicitações e comentários, além da utilização de recursos didáticos como apresentação de *slides* e *websites*. Observou-se também o uso recorrente da alternância de códigos, especialmente para tradução de termos, substituição de palavras e leitura de informações. No entanto, essa alternância aparece de maneira espontânea e não como parte de uma estratégia pedagógica sistematicamente planejada. Assim, embora as práticas observadas revelem a presença de translinguagem, sua dimensão pedagógica não é plenamente explorada. As entrevistas com as docentes evidenciam crenças, valores e tensões que orientam suas escolhas linguísticas, permitindo compreender suas ações como expressões de posicionamentos em relação ao uso das línguas no contexto do EMI. A análise sugere que a atuação das professoras, ainda que complexa e fundamentada em sólidos conhecimentos pedagógicos e técnicos, carece de uma articulação mais consciente com os princípios da translinguagem pedagógica. Dessa forma, defende-se nesta tese que apesar de a translinguagem ocorrer espontaneamente nas práticas de ensino de professores de conteúdo em contextos EMI, sua dimensão pedagógica nem sempre é mobilizada de forma intencional, uma vez que as ações docentes refletem predominantemente as concepções individuais de cada professor. Nesse sentido, compreende-se que a colaboração entre professores de conteúdo e professores de LI pode favorecer o planejamento e a implementação de práticas translinguísticas mais integradas e eficazes, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos, engajadores e sensíveis à diversidade linguística.

Palavras-chave: EMI; Educação Superior; Práticas docentes; Translinguagem; Estudo de caso.

ABSTRACT

This study aims to investigate how two professors (Ps) working in an EMI context at a Brazilian public university mobilize different linguistic and didactic resources in their teaching practices, with a focus on the alternation between English and Portuguese. To this end, a qualitative case study was carried out (Bortoni-Ricardo, 2008; Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2007), grounded in a relativist ontology (Guba; Lincoln, 1994; Creswell, 2010) and an interpretivist epistemology (Schwandt, 2006), with methodological procedures inspired by ethnographic approaches (Garcez; Schulz, 2015; André, 2009; Jung; Silva; Santos, 2019). Data were generated through participant observation and semi-structured interviews. All interactions were recorded and transcribed using digital tools, and data were analyzed through an inductive-deductive approach (Gil, 2008; Marques et al., 2014; Coradim, 2015). The unit of analysis comprised the professors' speech during both classes and interviews. The theoretical framework draws on EMI studies, emphasizing its conceptualization as the use of English as a lingua franca in institutions where English may or may not be the students' native language (Murata; Iino, 2018). The research also builds on the concepts of code-switching (Gumperz, 1982; García; Wei, 2014; Lucena, 2021; Creese; Blackledge, 2010) and translanguaging (García; Wei, 2014; Cenoz; Gorter, 2023; Wei, 2018), with the latter being considered more appropriate for describing contemporary communicative practices that integrate linguistic and non-linguistic resources in situated ways. Furthermore, the study addresses pedagogical translanguaging (Muguruza; Cenoz; Gorter, 2023), understood as the intentional and planned use of students' full linguistic repertoires to enhance learning. The theory of speech acts (Austin, 1990; Searle, 1984) was also mobilized as a starting point to understand the Ps' actions. The findings reveal that the professors performed various actions using both English and Portuguese, such as explanations, questions, expressions of gratitude, requests, and comments, and made use of didactic resources such as slide presentations and websites. Frequent instances of code-switching were observed, particularly for translating terms, substituting words, and reading information. However, this switching occurred spontaneously, rather than as part of a systematically planned pedagogical strategy. Thus, although translanguaging practices were present, their pedagogical dimension remains largely underexplored. The interviews highlight beliefs, values, and tensions that shape the professors' linguistic choices, allowing their actions to be understood as expressions of their stances toward language use in EMI contexts. The analysis suggests that, although the professors' work is complex and based on strong pedagogical and technical knowledge, it lacks a more deliberate alignment with the principles of pedagogical translanguaging. Thus, this thesis argues that, although translanguaging occurs spontaneously in the teaching practices of content teachers in EMI contexts, its pedagogical dimension is not always intentionally mobilized, since teaching actions predominantly reflect each teacher's individual conceptions. In this sense, it is understood that collaboration between content teachers and language teachers can support the planning and implementation of more integrated and effective translanguaging practices, fostering learning environments that are more inclusive, engaging, and sensitive to linguistic diversity.

Key-words: EMI; Higher Education; Teaching Practices; Translanguaging; Case Study.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ESTADO DA ARTE.....	30
2.1 RESULTADO DAS BUSCAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	31
2.2 RESULTADOS DAS BUSCAS NO GOOGLE ACADÊMICO	33
2.3 RESULTADOS DAS BUSCAS NO ERIC.....	41
2.4 APONTAMENTOS SOBRE OS TRABALHOS: TENDÊNCIAS E ASPECTOS LACUNARES	45
3 REFERENCIAL TEÓRICO	50
3.1 REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS, INTERNACIONALIZAÇÃO E EMI NO BRASIL.....	51
3.1.1 Aspectos linguísticos relacionados a práticas de EMI.....	56
3.1.2 A alternância de códigos e a translanguagem.....	59
3.1.3 A translanguagem pedagógica.....	61
3.1.4 EMI: aspectos metodológicos	66
3.1.5 Os recursos didáticos nas práticas de EMI	73
3.2 A TEORIA DOS ATOS DE FALA E A TRANSLINGUAGEM: CONVERGÊNCIAS POSSÍVEIS	76
4 PERCURSO METODOLÓGICO	80
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	80
4.2 ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA	80
4.3 TIPOLOGIA DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO (N)ETNOGRÁFICO	81
4.3.1 O estudo de caso da investigação em tela: caracterização e delineamento	83
4.3.2 Possibilidades e limitações do estudo de caso.....	84
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	85
4.4.1 As aulas observadas.....	86
4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	88
4.6 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS	89
4.6.1 Observação participante	89
4.6.2 Entrevistas semiestruturadas	91
4.7 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	92

4.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	94
5 AS AÇÕES E VISÕES DE P1 E P2 EM SUAS PRÁTICAS DE EMI	97
5.1 OS TEMPOS DE FALA (TTT) NAS AULAS DE P1 E P2	98
5.2 RECURSOS DIDÁTICOS EMPREGADOS NAS AULAS DE P1 E P2	104
5.3 OS USOS DAS LÍNGUAS NAS AÇÕES DOCENTES DE P1 E P2	116
5.3.1 Intencionalidade quanto ao uso das línguas.....	122
5.3.2 Os fazeres de P1 e P2 por meio da LI	126
5.3.3 Os fazeres de P1 e P2 por meio da LP	149
5.3.4 Os fazeres de P1 e P2 por meio da alternância de códigos	175
5.4 REFLEXÕES SOBRE A TRANSLINGUAGEM NAS AULAS DE P1 E P2.....	189
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS	202
Apêndice A - Quadro-síntese dos trabalhos – Estado da Arte	216
Apêndice B - Quadro-síntese das categorias analíticas dos usos das línguas nas aulas das Ps	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do desenho da pesquisa	20
Quadro 2 – Termos de pesquisa utilizados nas plataformas consultadas	30
Quadro 4 - Pontos e questões norteadoras para observação das aulas	90
Quadro 5 - Dados quantitativos sobre as falas nas aulas de P1	98
Quadro 6 - Dados quantitativos sobre as falas nas aulas de P2	98
Quadro 7 - Elementos compartilhados pelas Ps via tela: conteúdos e funções didáticas	112
Quadro 8 - Ações nas aulas de P1 em relação às línguas	118
Quadro 9 - Categorias e subcategorias analíticas das aulas de P1.....	119
Quadro 10 - Categorias e subcategorias analíticas das aulas de P2.....	120
Quadro 11 - Ordem de apresentação das categorias analíticas	121
Quadro 12 - Categoria <i>LI para fazer apresentação</i>	126
Quadro 13 - Categoria <i>LI para fazer explicação</i>	129
Quadro 14 - Categoria <i>LI para fazer comentário</i>	134
Quadro 15 - Categoria <i>LI para contar história</i>	140
Quadro 16 - Categoria <i>LI para ler informações</i>	142
Quadro 17 - Categoria <i>LI para marcar momentos da aula</i>	143
Quadro 18 - Categoria <i>LI para conceder a palavra</i>	144
Quadro 19 - Categoria <i>LI para fazer agradecimento</i>	144
Quadro 20 - Categoria <i>LI para fazer pergunta</i>	145
Quadro 21 - Categoria <i>LI para fazer solicitação</i>	147
Quadro 22- Categoria <i>LI para conferir o funcionamento dos equipamentos</i>	148
Quadro 23 - Categoria <i>LP para fazer explicação</i>	149
Quadro 24 - Categoria <i>LP para fazer comentário</i>	152
Quadro 25 - Categoria <i>LP para agradecer</i>	160
Quadro 26 - Categoria <i>LP para fazer pergunta</i>	161
Quadro 27- Categoria <i>LP para encorajar participação discente</i>	163
Quadro 28 - Categoria <i>LP para estabelecer contrato didático</i>	163
Quadro 29 -Categoria <i>LP para justificar escolha didática</i>	165
Quadro 30 - Categoria <i>LP para fazer solicitação</i>	167
Quadro 31 - Categoria <i>LP para finalizar e conceder a palavra</i>	168

Quadro 32 - Categoria <i>LP para fazer conferência</i>	169
Quadro 33 - Categoria <i>LP para marcar momentos da aula</i>	170
Quadro 34 - Categoria <i>LP para contar história</i>	171
Quadro 35 - Categoria <i>LP para ler informações</i>	172
Quadro 36 - Categoria <i>LP para conceder a palavra</i>	172
Quadro 37 - Categoria <i>LP para modelar atividade</i>	173
Quadro 38 - Categoria <i>LP para oferecer ajuda</i>	174
Quadro 39 - Categoria <i>Alternância de códigos para substituir termos</i>	176
Quadro 40 - Categoria <i>Alternância de códigos para mencionar termo específico</i>	178
Quadro 41 - Categoria <i>Alternância de códigos para ler informações</i>	179
Quadro 42 - Categoria <i>Alternância de códigos para traduzir termo</i>	180
Quadro 43 - Categoria <i>Alternância de códigos para fazer explicação</i>	181
Quadro 44 - Categoria <i>Alternância de códigos para fazer comentário</i>	185
Quadro 45 - Quadro sinóptico das visões das Ps	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

EaD – Educação a Distância

IeC – Internacionalização em Casa

IES – Instituição (ou Instituições) de Ensino Superior

ILF – Inglês como Língua Franca

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LI – Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

OMS – Organização Mundial da Saúde

P1 – Participante 1

P2 – Participante 2

PLE – Programa de Pós-graduação em Letras

Ps – Participantes desta pesquisa; Participante 1 (P1) e Participante 2 (P2)

PFI – Programa o Paraná Fala Idiomas/Inglês

PPGQ – Programa de Pós-graduação em Química

TCC – Trabalho(s) de conclusão de curso

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFSM – Universidade de Santa Maria

1 INTRODUÇÃO

Este estudo de caso aborda questões relativas ao Ensino por Meio de Inglês (EMI¹) em uma universidade pública paranaense. Uma vez que o EMI é um dos instrumentos para o desenvolvimento do processo de internacionalização, trago, neste momento introdutório, considerações sobre a internacionalização, em especial a internacionalização em casa (IeC), de modo a situar o leitor quanto ao contexto mais amplo no qual a pesquisa se insere. Após essa contextualização preliminar, apresento os objetivos do trabalho, bem como minhas motivações e as justificativas para sua realização. Por fim, indico a organização das demais seções da tese.

Nos dias de hoje, não é raro nos depararmos com proposições que exaltam as experiências de membros de comunidades acadêmicas em atividades desenvolvidas em conjunto com parceiros de outros países. Em geral, destaca-se que alunos, professores e pesquisadores compartilham inúmeros benefícios, em variados âmbitos, de tais experiências. Essas vivências podem contribuir, por exemplo, para o aprimoramento da pesquisa dentro da universidade por meio do trabalho conjunto, com a partilha de conhecimentos, técnicas e materiais; podem propiciar aprendizados variados entre os alunos, incluindo não apenas conteúdos científicos, mas também, a aquisição de um novo idioma, a compreensão e o respeito por culturas alheias e da própria cultura, o desenvolvimento de trabalho em grupo, negociação de sentidos etc. Assim, entende-se que a experiência internacional possibilita às comunidades acadêmicas o desenvolvimento de habilidades que lhes possam qualificar para atuar como cidadãos do mundo, em diferentes âmbitos – profissional, social, pessoal etc.

Esse contato e o trabalho conjunto entre integrantes de instituições de ensino superior de diferentes países caracteriza o processo de internacionalização das universidades. Para além de atividades que requerem o deslocamento físico de alunos, docentes e pesquisadores para outros países (deslocamento denominado mobilidade acadêmica), a internacionalização pode ocorrer de formas mais variadas. Conforme indica Beelen (2019), é importante que as universidades criem oportunidades para que seus estudantes, professores e demais colaboradores vivenciem experiências internacionais e desenvolvam habilidades a partir delas, dentro do próprio contexto institucional.

Beelen e Jones (2015), por sua vez, propõem o desenvolvimento de uma internacionalização abrangente, que não supprime a prática e a importância da mobilidade

¹ Opto pelo uso do acrônimo EMI, pois este pode ser utilizado tanto para referenciar *English as a Medium of Instruction*, no inglês, quanto Ensino por Meio de Inglês, em português. Autores como Gomenex *et. al.* (2021) adotam o acrônimo IMI, referindo-se a Inglês como Meio da Instrução. Aqui, tomo EMI e IMI como sinônimos.

acadêmica, mas contempla também a incorporação de ações que gerem a IeC. Esta, por sua vez, preza por integrar dimensões internacionais e culturais dentro do próprio ambiente universitário, sem que a comunidade acadêmica necessariamente se desloque fisicamente para outros países.

Vislumbra-se, assim, a possibilidade de implantação de um ambiente internacional, por meio de atividades interculturais e internacionais no ensino, nos currículos, programas, pesquisas, atividades extracurriculares etc., envolvendo todos os estudantes e funcionários das instituições. Com isso, seria possível prover uma internacionalização menos excludente (Beelen; Jones, 2015; Baumvol; Sarmiento, 2016).

Dentre os muitos instrumentos de internacionalização possíveis, Beelen e Jones (2015) propõem que tanto o currículo formal (conjunto de todas as atividades institucionalmente planejadas para o cumprimento dos programas) quanto o informal (atividades e serviços adicionais que proveem suporte às atividades de ensino e aprendizagem, mas que não estão formalmente prescritos nos programas) incorporem aspectos voltados à internacionalização. Os autores exemplificam tais ações, as quais incluem: comparação da literatura internacional que versa sobre os conteúdos ministrados; presença de professores e palestrantes visitantes tanto da comunidade local quanto vindos de outros países; realização de estudos de caso feitos em cooperação entre universidades; colaboração e resolução de problemas via Internet, dentre outras.

No Brasil, o ápice da internacionalização baseada na mobilidade acadêmica se deu por meio do programa *Ciência sem Fronteiras*², entre os anos de 2011 e 2017. Entretanto, mais recentemente, devido a diversos entraves relacionados a dificuldades burocráticas, falta de financiamento, incentivos governamentais e de recursos, nota-se o crescente incentivo para ações de IeC (Finardi *et al.*, 2020).

Considerando, ainda, que o Brasil ocupa a posição de 15º país em produção acadêmica do mundo, e a maior parte dela é realizada pelas universidades públicas, Gimenez *et al.* (2018) afirmam que tal produção pode ter ainda mais impacto em nível mundial. Este seria, de acordo com as autoras, mais um motivo pelo qual o processo de internacionalização das universidades tem ganhado cada vez mais destaque dentro das políticas educacionais voltadas às instituições públicas de ensino superior (Gimenez *et al.*, 2018).

Adicionalmente, Finardi e Guimarães (2020) asseveram que, em âmbito mundial, ações de IeC e de mobilidade virtual ficaram evidenciadas durante a pandemia da Covid-19. De

² <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras>

acordo com os autores, as restrições de circulação adotadas como medidas de prevenção da doença fizeram com que as universidades acelerassem o processo de revisão de seus planos de internacionalização baseados apenas na mobilidade acadêmica (Finardi; Guimarães, 2020). Devido à necessidade de restrições de circulação, as ações de IeC, já recomendadas antes do contexto pandêmico, foram mais amplamente viabilizadas e adotadas nas universidades (Helms, 2020), impulsionando e dando mais visibilidade a ações nesse âmbito. Com isso, a realização de eventos acadêmicos *online* em línguas estrangeiras (LE) dentro das próprias universidades e em instituições internacionais cresceu. Tais ações não apenas aumentaram em número, como também se tornaram mais acessíveis aos acadêmicos brasileiros, por meio da *Internet*; pela mesma via, eventos de instituições brasileiras também puderam ser prestigiados por alunos de fora. Essas trocas de experiências internacionais nos revelam, com mais clareza, o importante papel das LE nessas interações. Em grande parte dos casos, temos a utilização da Língua Inglesa (LI) como uma língua franca nessas interações, permitindo a comunicação entre pessoas de diferentes países.

Com relação aos aspectos linguísticos que podem auxiliar na promoção da internacionalização acadêmica no Brasil, Gimenez *et. al.* (2018) explicam que práticas que incorporem o EMI em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras têm muito a contribuir. Para as autoras, tais ações seriam formas de empoderar os alunos brasileiros por meio da IeC, colocando-os em diferentes situações acadêmicas nas quais a LI é utilizada, haja vista que no contexto brasileiro as aulas ministradas em EMI não têm como função principal atrair alunos e pesquisadores de outros países às universidades brasileiras (Gimenez *et. al.*, 2018). Em complemento a essa perspectiva, Baumvol e Sarmento (2016) afirmam que a utilização do EMI pode auxiliar no estabelecimento de “práticas menos assimétricas de mobilidade” (Baumvol; Sarmento, 2016, p. 78), uma vez que alunos que vivenciam iniciativas internacionais na própria IES tendem a sentir-se mais confiantes e motivados a desenvolverem atividades acadêmicas também no exterior, disseminando o conhecimento gerado no Brasil para outras partes do mundo (Baumvol; Sarmento, 2016).

Gimenez *et. al.* (2018) apontam que, apesar de outras LE terem sido identificadas como meio de instrução em programas de graduação e pós-graduação nas IES brasileiras, ações em EMI têm sido as mais frequentes. Apesar disso, é necessário ponderar, em consonância com De Wit (2011) e Kirkpatrick (2011), que internacionalizar não é sinônimo de ensinar e aprender em inglês. Esses autores lembram que, quando limitamos o que se entende por internacionalização como sendo equivalente à oferta de cursos em LI, corre-se o risco de não

se considerar o papel e a importância de outras línguas relevantes. Além disso, De Wit (2011) ainda chama a atenção para o risco da qualidade dos cursos ofertados exclusivamente em LI seja reduzida, quando eles são ministrados a uma comunidade com pouco conhecimento do idioma.

Gimenez *et al.* (2018) apontam que, apesar de outras LE terem sido identificadas como meio de instrução em programas de graduação e pós-graduação nas IES brasileiras, ações em EMI têm sido as mais frequentes. Apesar disso, é necessário ponderar, em consonância com De Wit (2011) e Kirkpatrick (2011), que internacionalizar não é sinônimo de ensinar e aprender em inglês. Esses autores lembram que, quando limitamos o que se entende por internacionalização como sendo equivalente à oferta de cursos em LI, corre-se o risco de não se considerar o papel e a importância de outras línguas relevantes. Além disso, De Wit (2011) ainda chama a atenção para o risco da qualidade dos cursos ofertados exclusivamente em LI seja reduzida, quando eles são ministrados a uma comunidade com pouco conhecimento do idioma.

Frente às considerações aqui trazidas, é possível reconhecer o importante papel que o EMI pode exercer sobre a Internacionalização, sobretudo a IeC. Assim, apresento este trabalho de doutorado, cujo objetivo geral é investigar como professoras que atuam em contexto de EMI em uma universidade pública brasileira mobilizam diferentes recursos linguísticos e didáticos no exercício da docência, com foco na alternância entre a LI e a LP. Os objetivos específicos são: i) analisar as falas das docentes (expressas por meio da linguagem oral e analisadas por meio de dados transcritos) em aulas de EMI, considerando suas funções didáticas e pedagógicas; ii) descrever os padrões de uso da LI e da LP pelas docentes, com atenção à alternância de repertórios linguísticos e às funções pragmáticas e pedagógicas associadas aos recursos didáticos mobilizados; iii) analisar como as escolhas linguísticas e didáticas das docentes nas aulas de EMI podem refletir diferentes orientações ou posicionamentos em relação ao uso de múltiplas línguas e ao papel dos recursos no processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir os objetivos supracitados, algumas questões nortearam minhas reflexões, a saber: 1) Quais ações são performadas pelas professoras (Ps) por meio da fala e que funções didáticas e pedagógicas esses atos desempenham no contexto em tela? 2) Como as Ps alternam entre a LI e a LP e quais são as funções pragmáticas e pedagógicas atribuídas a essa alternância em articulação com os recursos didáticos utilizados? 3) De que modo as escolhas linguísticas e didáticas Ps revelam seus posicionamentos em relação ao uso das línguas e à mediação dos recursos no processo de ensino-aprendizagem?

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada em uma ontologia relativista (Guba; Lincoln, 1994) e em uma epistemologia interpretativista (Schwandt, 2006). Trata-se de um estudo de caso de cunho (n)etnográfico (André, 2009; Garcez; Schulz, 2015; Jung; Silva; Santos, 2019), realizado em uma universidade pública brasileira. Por meio dele, busco explorar como as Ps mobilizam recursos linguísticos e didáticos em sala de aula e, ainda, identificar seus posicionamentos em relação ao uso das línguas em contexto EMI. A geração de dados foi realizada por meio de observação participante das aulas, com registros audiovisuais e transcrições das interações, bem como entrevistas semiestruturadas com as docentes. Além disso, foram considerados os recursos didáticos utilizados pelas professoras ao longo das aulas, como parte das práticas analisadas. Esses dados sustentam a análise das escolhas linguísticas e pedagógicas, em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo. No Quadro 1, sintetizo os dados principais do desenho da pesquisa.

Quadro 1 – Síntese do desenho da pesquisa

Objetivo geral	Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos usados para geração dos dados
Investigar como professoras que atuam em contexto de EMI em uma universidade pública brasileira mobilizam diferentes recursos linguísticos e didáticos no exercício da docência, com foco na alternância entre a LI e a LP.	Analisar as falas das docentes em aulas de EMI, considerando suas funções didáticas e pedagógicas.	Quais ações são performados pelas Ps por meio da fala e que funções didáticas e pedagógicas esses atos desempenham no contexto em tela?	- Observação participante - Gravações e transcrições das interações
	Descrever os padrões de uso da LI e da LP pelas docentes, com atenção à alternância de repertórios linguísticos e às funções pragmáticas e pedagógicas associadas aos recursos didáticos mobilizados.	Como as Ps alternam entre a LI e a LP e quais são as funções pragmáticas e pedagógicas atribuídas a essa alternância em articulação com os recursos didáticos utilizados?	- Observação participante - Transcrições com reconhecimento de alternância linguística - Identificação e análise de recursos didáticos utilizados nas aulas
	Analisar como as escolhas linguísticas e didáticas das docentes nas aulas de EMI podem refletir diferentes orientações ou posicionamentos em relação ao uso de múltiplas línguas e ao papel dos recursos no	De que modo as escolhas linguísticas e didáticas Ps revelam seus posicionamentos em relação ao uso das línguas e à mediação dos recursos no processo de ensino-aprendizagem?	- Entrevistas semiestruturadas - Diários de classe

	processo de ensino-aprendizagem.		
--	----------------------------------	--	--

Fonte: a autora

As justificativas para a realização deste trabalho estão relacionadas com fatores de naturezas diversas. Primeiramente, trata-se de um interesse pessoal, o qual pode ser explicado por minha trajetória de vida. Assim, a seguir, apresento minha breve autobiografia, na qual descrevo aspectos que julgo pertinentes para que o leitor da tese possa melhor compreender minhas motivações para conduzir este estudo, bem como o olhar por meio do qual são realizadas as interpretações das ações das participantes e dos significados que delas emergem.

Nasci em uma família na qual o pai era técnico em telecomunicações e a mãe, professora alfabetizadora. Desde criança, sempre gostei do espaço escolar e do conhecimento que ele me proporcionava. Aluna dedicada, sempre fazia todos os deveres de casa, incluindo as leituras dos livros literários solicitados pelos professores. De vez em quando, pedia à minha mãe para preparar as aulas dela – o que consistia em (tentar) elaborar atividades em seu caderno de planejamento de aulas. Porém, à época, não pensava em ser professora. Aliás, não imaginava que exerceria a docência como profissão. De toda minha infância, houve um único momento do qual eu me lembro ter afirmado querer ser professora. De brincadeira, disse à minha mãe que me tornaria uma, mas a resposta dela foi: “Ah, não, filha...”. Não me entristeci com a fala dela, já que, de fato, seguir a profissão de minha mãe não estava nos meus planos.

Meus pais e uma de minhas duas irmãs faleceram quando eu tinha 12 anos de idade. Uma tia assumiu a mim e a minha irmã, tornando-se nossa tutora. Essa tia também era professora; ela lecionava matemática e ciências no Ensino Fundamental II, em uma escola estadual. Também atuava no ensino superior, em duas faculdades privadas. Uma delas, na cidade onde morávamos e a outra, em um município da região. Minha tia, sempre que possível, costumava me levar à faculdade que ficava na outra cidade. Lá, ela atuava em cursos de graduação voltados à formação de professores de matemática. Apesar da pouca idade, sentia-me muito à vontade junto aos professores e alunos. Era um ambiente escolar, e eu gostava muito de todas as suas nuances; admirava o bom relacionamento que minha tia tinha com todo o corpo docente, com os funcionários, e, de modo especial, com os alunos. Ela sempre ressaltava a ideia de que aqueles alunos precisavam aprender matemática, mas que, acima de tudo, precisavam saber o que significava ser professor dessa disciplina. Hoje, percebo que ela valorizava muito a formação docente, enfatizando a noção de que os alunos precisavam saber *como* ensinar os

conteúdos da disciplina no nível básico de ensino, já que eles estavam passando por uma habilitação para fazê-lo.

No Ensino Médio, fiz Magistério, não pensando em me tornar professora (à época, o curso preparava professores para o Ensino Infantil e Fundamental I), mas imaginando que teria embasamento para cursar Psicologia na graduação. Nos estágios, tive meu primeiro contato com a sala de aula “real” como professora, lecionando diferentes disciplinas (português, matemática, ciências) para crianças menores. Ainda no Magistério, iniciei meu curso de inglês, e, mais tarde, comecei a dar aulas da língua em uma pré-escola. Apesar de me identificar com as atividades relacionadas à sala de aula e da dinâmica escolar como um todo, fiz meu primeiro vestibular para Psicologia, conforme o planejado. Não obtendo a aprovação, resolvi tentar o vestibular seguinte para o curso de Letras Português/Inglês. Novamente, não tomei essa decisão motivada não pela docência em si, mas pelo fato de o curso abordar a LI, a qual eu já estudava há algum tempo.

Após ter sido aprovada no vestibular para o curso de Letras, percebi, enfim, no primeiro ano da graduação, que queria ser professora. Dessa forma, passei a dedicar-me à graduação tendo em vista o desejo de tornar-me professora de inglês. Durante a maior parte do curso, participei de um projeto voltado ao ensino de LI, no qual eu me ocupava do auxílio da preparação de materiais didáticos para professores e para alunos em estágio. Continuei minhas atividades na pré-escola, e, no terceiro ano da graduação, passei a trabalhar em uma escola de idiomas, atendendo uma clientela variada, mas, sobretudo, universitários. Trabalhei nessa escola por cerca de nove anos – mesmo depois de ter concluído a graduação e a especialização. Nesse ínterim, também atuei como coordenadora pedagógica na escola. Ali pude desenvolver minha própria forma de ensinar a LI, de acordo com a base teórica que tinha na universidade, articulada à própria realidade daquele contexto. Também pude trocar ricas experiências com os outros professores, não apenas de LI, mas de outras línguas, aprendendo com eles e, em muitos casos, também auxiliando na preparação de suas aulas e na resolução de problemas de ensino-aprendizagem que surgiam em suas práticas. Todas essas vivências contribuíram muito para minha formação docente, já que o trabalho nessa escola propiciou o contato com diferentes perfis de alunos, demandando esforços de adaptar a minha prática para atendê-los de acordo com suas necessidades. Além disso, tive a oportunidade de me desenvolver profissionalmente a partir das conversas e da troca de experiências com colegas de profissão.

No meu trabalho de conclusão do curso de Letras, pude aplicar, em uma turma dessa mesma escola de idiomas, atividades voltadas às diferentes habilidades dos aprendizes, com

base na Teoria das Inteligências Múltiplas. Sob a orientação da professora Dra. Maria de Lourdes Grillo Tílio, pude confirmar que, ao menos naquela turma, a hipótese de que o aprendizado dos alunos pode se dar de forma mais efetiva e mais prazerosa a partir da consideração de suas habilidades naturais de aprender. Em termos de prática docente, esse estudo permitiu-me olhar para os alunos de forma mais atenta, buscando compreender melhor os seus próprios mecanismos de aprendizagem – para além da minha forma de ensinar.

Dos anos de 2004, quando me graduei, até 2009, continuei atuando na mesma pré-escola e na mesma escola de idiomas; trabalhei também em algumas outras escolas de idiomas, por períodos curtos, realizando, ainda, trabalhos de tradução para empresas e acadêmicos.

Nos anos de 2008 e 2009 fiz um curso de pós-graduação, em nível de especialização, voltado à formação de professores de LE e a práticas tradutórias. Nesse curso, pude perceber o quanto as teorias acerca do ensino-aprendizagem de LI haviam evoluído desde quando eu concluíra a graduação. Do conhecimento adquirido na especialização, marcou-me profundamente a noção de professor reflexivo, noção esta que passou a acompanhar minhas ações enquanto docente. Senti a necessidade de rever minhas próprias práticas, que pareciam estar se tornando um tanto cristalizadas, quase como fórmulas de dar aula, com o passar do tempo. Com isso em mente, no artigo de conclusão do curso optei por analisar as minhas próprias crenças com relação a uma turma de conversação pela qual eu era responsável, na mesma escola de idiomas onde realizei minha primeira pesquisa acadêmica. No trabalho da especialização, orientado pela professora Dra. Maria Adelaide de Freitas, observei os movimentos de reificação e de transformação de minhas próprias crenças acerca de uma turma de conversação que era composta por alunos de realidades bastante diversificadas, especialmente com relação ao nível linguístico, às formas de uso língua em si, à nacionalidade (havia quatro alunos estrangeiros e três brasileiros) e aos objetivos a serem atingidos na prática da conversação. Uma das evidências do estudo foi a confirmação da crença inicial de que a heterogeneidade dos alunos pode ser vista como um potencializador das atividades de conversação, uma vez que, naquela turma, os alunos tinham o interesse compartilhar suas experiências, opiniões, sentimentos, num processo contínuo de falar e escutar os colegas.

Tendo em vista a natureza da aula e a habilidade que nela se praticava (a conversação), a heterogeneidade serviu para gerar assuntos sobre os quais os alunos estavam dispostos a discutir. Percebo, hoje, que essa pesquisa permitiu-me ampliar minha visão acerca do que entendo, hoje, por inglês como língua franca (ILF), na qual a atenção recai sobre o conteúdo abordado mais do que na forma linguística em si. Mesmo que eu não tivesse tal noção de forma

consciente ou teorizada, percebia, na lida com os alunos, que as aulas se tornavam muito mais ricas e produtivas para eles se eu os deixasse falar livremente, para, em um momento posterior, corrigir (a pedido dos próprios alunos) eventuais “erros” linguísticos que eles viessem a cometer.

Outro ponto importante dessa pesquisa foi o fato de eu ter me dado conta da necessidade de negociar as ações pedagógicas com os alunos. Já que as minhas ações seriam sistematizadas, para posterior análise de minhas crenças e seus movimentos, precisei negociar a gravação das aulas, e, conforme os dados iam sendo gerados, eu tive a necessidade de apresentar aos alunos mudanças nas ações pedagógicas, que surgiam à medida em que eu refletia sobre elas. Dentre as negociações, destaco as três principais: forma de corrigir os erros gramaticais dos alunos, não de forma imediata, mas após o término das interações entre os alunos (mencionada no parágrafo acima); solicitar que, em todas as aulas, os alunos conversassem com um parceiro diferente do parceiro da aula anterior; adaptação e redução da frequência de uso do livro didático adotado nas aulas de conversação, tendo em vista que as discussões que surgiam a partir das ideias dos próprios alunos acabavam sendo mais interessantes a eles e, consequentemente, mais profícuas do que as propostas do material.

A partir de 2010, por conta da maternidade, reduzi minha carga horária nas escolas em que trabalhava, e, no mesmo ano, saí dessas escolas e comecei a ministrar aulas particulares e em uma outra escola de idiomas. No ano seguinte, ingressei como aluna não-regular do mestrado e, em 2013, iniciei minhas atividades em uma escola regular particular, no Ensino Infantil, e no Ensino Fundamental I e II. Ali vivi episódios completamente diferentes daqueles que havia experimentado anteriormente; o público (com exceção às turmas do Infantil) não era familiar para mim, e as demandas da escola eram bastante distintas daquelas que eu havia tido até então. Notadamente, a pressão com relação aos prazos e ao bom resultado dos alunos nas provas era bem maior, mesmo com o tempo de carga horária para a LI menor, em relação às aulas das escolas de idiomas. Precisei de alguns meses para me adaptar; ainda no período de adaptação, fui convidada a assumir as disciplinas de LI do curso de Letras EaD de um centro universitário privado, onde atuo até os dias de hoje.

Foi no contexto da EaD que muitas das minhas crenças e teorias acerca do ensino de LI foram colocadas à prova, uma vez que a atuação nesta modalidade era completamente nova para mim. Mais uma vez, busquei respostas aos meus questionamentos por meio de estudos mais aprofundados. No ano de 2014, ingressei no mestrado como aluna regular. As inquietações advindas dos meus incômodos com minha própria prática, com o material didático e com os

instrumentos de ensino-aprendizagem no contexto da EaD levaram-me a pesquisar, sob a orientação da professora Dra. Sonia Aparecida Lopes Benites, possibilidades de promover uma maior interação entre alunos e professores do curso, por meio de atividades específicas e do uso efetivo da LI. Desse trabalho resultou minha dissertação, que traz propostas (que, dadas as limitações de tempo do mestrado, não puderam ser aplicadas) para tentar minimizar os impactos da prática reduzida da LI na formação de professores daquele curso (Züge, 2016).

A produção da dissertação fez com que eu compreendesse as necessidades de formação dos alunos-professores, não apenas no que diz respeito ao conhecimento da LI em si, mas também no que tange a articulação entre a língua que se aprende e o conhecimento metodológico para o ensino dessa língua. Mesmo não tendo conseguido implementar, naquele momento, as mudanças propostas em minha dissertação, a compreensão e a reflexão sobre contexto da EaD na formação de professores que ela me proporcionou têm gerado impactos em minha prática docente até o presente momento. Aos poucos, juntamente com a complexa rede de pessoas e instrumentos que fazem parte da EaD, tenho conseguido reelaborar minha forma de ensinar.

No final do ano de 2016, dois meses antes de minha defesa do mestrado, fui convocada para assumir uma vaga como professora temporária na universidade na qual realizei minha pesquisa, como resultado de um teste seletivo que eu havia realizado em 2014. Assumi, assim, turmas de LI no curso de Letras e no curso de Secretariado Executivo Trilíngue. Tive o privilégio de, naquele momento, sentir-me instigada a articular o conhecimento adquirido e acumulado no decorrer de minha trajetória profissional e acadêmica, que então, estavam condensados em minha dissertação. Pude, assim, olhar para as aulas de LI no curso de Letras a partir do prisma da formação de professores, e, para as aulas do Secretariado a partir da noção de que as necessidades reais de formação em LI daqueles acadêmicos precisam ser consideradas em minhas decisões metodológicas.

Cerca de um ano após minha entrada como professora na universidade, participei de um teste seletivo para orientadora pedagógica do Programa “O Paraná fala Idiomas” /Inglês (PFI³), e fui aprovada. Uma de minhas funções no programa era de auxiliar os instrutores, professores do programa, na preparação das aulas, procurando compreender os contextos e as necessidades de cada turma, considerando, ainda, os gêneros textuais a serem adotados nas práticas sociais

³ Programa de política linguística do estado do Paraná, com apoio da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF). Tem por objetivo apoiar o processo de internacionalização das instituições de ensino superior paranaenses, por meio da oferta de cursos de línguas estrangeiras. Fonte: Site Institucional: <<http://www.seti.pr.gov.br/ugf/programas/paranafalaidiomas/apresentacao#>>>.

que cada curso focava. O trabalho no programa era dividido entre outra orientadora pedagógica voluntária, a coordenadora institucional e eu. Além disso, o trabalho era feito de maneira colaborativa, considerando as visões de todos os envolvidos. Isso não apenas facilitava o trabalho, mas também proporcionava discussões acerca do ensino e aprendizagem de LI que levavam a profícuas reflexões, que, por seu turno, geravam impactos positivos sobre as aulas e sobre o aprendizado dos alunos no referido contexto.

Foi enquanto orientadora pedagógica do PFI que tive contato, pela primeira vez, com o termo “EMI”. Após algumas reuniões com coordenadoras do programa em todas as universidades na qual o PFI estava presente, fui tendo acesso ao significado do termo, bem como à ideia de internacionalização acadêmica. No início do ano de 2019, o PFI me propiciou um momento que foi um divisor de águas em minha carreira e em minha formação acadêmica. Trata-se de um curso de EMI para professores de conteúdo⁴, ministrado pelos professores Dr. Ron Martinez e a Dra. Karina Fernandes, em uma universidade federal paranaense. As coordenadoras e orientadoras pedagógicas do PFI participaram do curso na condição de replicadoras, pois tinham o compromisso de ofertar o curso, por meio do PFI, em suas respectivas IES.

A importância desse curso em minha formação como um todo está no fato de que a proposta metodológica do EMI estava/está alinhada à forma como eu sempre busquei inserir e ressaltar a participação dos estudantes na construção de seus próprios conhecimentos. Percebi, naquele curso, algo que me gerou um certo incômodo. Tratava-se do fato de que muitos dos professores de conteúdo que dele participavam tinham algum nível dificuldade em lidar com posturas e atividades que permitissem ao aluno (re)elaborar conceitos e realizar tarefas por meio da construção coletiva e individual dos saberes. Notei que, em muitos casos, esses docentes apresentavam dificuldades em fazer a transposição didática de suas aulas em LP para o contexto do EMI. Faltava, a meu ver, trazer a participação do aluno de forma mais frequente.

Também tive essa mesma impressão nos cursos de EMI nos quais pude auxiliar, tanto no planejamento como em sua execução. Aparentemente, os docentes sentiam-se pressionados a prover todo o conteúdo por meio de aulas expositivas e de leituras de textos de base, práticas que tendem a concentrar-se predominantemente no uso da LI. Nesses casos, eventuais dificuldades linguísticas, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, podem influenciar

⁴ Professor de conteúdo é o docente responsável por ensinar sua disciplina específica (ex.: Medicina, Engenharia, Administração) em inglês. Diferencia-se do professor de língua, pois seu foco não é o ensino do idioma, mas sim dos conceitos e práticas da área de conhecimento, ainda que mediado pela língua inglesa.

o engajamento com os conteúdos e as oportunidades de participação, o que pode afetar a dinâmica de ensino-aprendizagem.

A percepção de que a língua poderia ser um empecilho para que aqueles professores pudessem promover práticas mais interativas e centradas no aluno fez com que eu identificasse possibilidades de contribuir com outros docentes a compreender aspectos metodológicos em suas práticas que poderiam ser reelaborados para tornar a aprendizagem dos alunos mais efetiva e participativa. Encontrei, assim, um nicho no qual poderia atuar e no qual meus conhecimentos poderiam, de alguma forma, gerar impacto positivo, especialmente no que se referia a estratégias de ensino-aprendizagem por meio das quais a LI não se configurasse uma barreira, mas como um dos elementos mediadores do processo.

No momento atual, prestes a concluir o doutorado, completo 11 anos de trabalho no Ensino Superior, sendo nove deles como professora temporária em uma universidade pública. Há um ano fui aprovada em concurso público para docente efetiva nessa mesma IES. Continuo atuando como orientadora pedagógica no PFI, e, com o passar do tempo, me identifico, cada vez mais, com os trabalhos que desenvolvo em todos os âmbitos de minha atuação profissional.

Ao observar minha trajetória, posso afirmar que, em todos os momentos, sempre houve, desde o princípio, um grande interesse pela forma de ensinar do professor – desde o momento em que eu pedia à minha mãe para ajudá-la a preparar suas aulas, passando por cada fase de minha formação e atuação enquanto professora, nos variados contextos. Além disso, percebo, em todas as fases de formação, um desejo em aliar aspectos práticos com aspectos teóricos, buscando articulá-los de forma a transformar minhas práticas docentes de acordo com os diferentes contextos de atuação.

Essas constatações têm uma ligação profunda com o trabalho que realizo nesta tese, inclusive justificando meu interesse pessoal em compreender as ações de professores de conteúdo em aulas EMI. Em síntese, é esse o olhar que trago para a pesquisa, desde sua concepção até relato dos resultados.

Outro fator que justifica, este com teor mais acadêmico, a realização da pesquisa está relacionado à carência de estudos acerca desse foco investigativo no Brasil (Dearden, 2016; Martinez, 2016; Gimenez *et. al.*, 2018; British Council, 2019), e ao fato de ainda existir muitas questões sobre o assunto - principalmente voltadas para a sala de aula de EMI - para serem exploradas em nosso país. Somado a isso, há de se considerar o potencial (pelo menos aparente) de o Brasil se tornar uma referência mundial na produção e disseminação de dados sobre o

desenvolvimento do EMI. De acordo com Martinez (2016), a pesquisa em EMI pode subsidiar ações que promovam seu crescimento, desde os primeiros estágios até a sua plena consolidação.

Vale ressaltar que, nesse contexto de amplas possibilidades de pesquisas em EMI, no programa de pós-graduação ao qual estou vinculada (Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – PLE/UEM), o primeiro trabalho voltado a essa temática foi desenvolvido por Oliveira (2023), na dissertação de mestrado intitulada “Percepções de discentes de uma universidade pública paranaense sobre o inglês como meio de instrução”. Ao investigar as percepções de estudantes da pós-graduação da UEM, esse estudo inaugura a discussão sobre EMI entre os estudos defendidos no programa, e estabelece um ponto de diálogo, de algum modo, complementar com a presente tese, na medida em que Oliveira (2023) concentrou-se na perspectiva dos alunos, e esta pesquisa volta-se para as práticas docentes. Retomando as justificativas para a realização desta pesquisa, entendo que o contexto pandêmico⁵ que vivenciamos entre os anos de 2019 e 2023, apesar de todos seus aspectos negativos, impulsionou as ações de IeC (Helms, 2020). Sendo o EMI um dos agentes promotores de tal processo, compreendo que o momento atual seja propício para melhor compreender nuances relacionadas ao uso do inglês em atividades de ensino e aprendizagem na educação superior, como forma de contribuir com a cooperação internacional, colaboração multicultural e multilateral, o acesso a fontes diversificadas de conhecimento, e de ampliar a qualidade na educação e nos valores acadêmicos, com igualdade de acesso, respeito à diversidade e a soberania nacional (Baumvol; Sarmiento, 2016).

Considerando as questões apresentadas nesta seção, compartilho a organização desta tese, que está estruturada da seguinte forma: após estas considerações iniciais, exponho o Estado da Arte, que oferece um panorama geral das pesquisas voltadas às práticas docentes em contextos de EMI, abrangendo tanto estudos nacionais quanto internacionais (redigidos em LI), no período de 2019 a 2023. Em seguida, o Referencial Teórico aborda as principais perspectivas que fundamentam as práticas em EMI atualmente, com foco nos aspectos linguísticos e pedagógicos, além de discutir os conceitos de translinguagem e de translinguagem pedagógica.

⁵ No final do ano de 2019 teve início a pandemia de COVID-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Devido à pandemia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o isolamento físico das pessoas, fazendo com que qualquer tipo de aglomeração fosse evitado, como forma de contenção da doença. Dessa forma, instituições de ensino ao redor do mundo suspenderam suas atividades presenciais, aderindo ao ensino remoto. Viagens locais e internacionais também foram bastante limitadas, impedindo que estudantes, professores e/ou pesquisadores se deslocassem para outros países. No Brasil, em meados de 2022, após a vacinação em massa da população, as atividades presenciais foram retomadas integralmente. Em âmbito mundial, apenas em maio de 2023 o fim da pandemia foi decretado pela OMS.

Também teço considerações acerca da teoria dos atos de fala que fundamenta a compreensão inicial das ações docentes que as professoras exercem por meio de recursos linguísticos orais.

No Percurso Metodológico, detalho os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Posteriormente, a seção de Análise dos Dados apresenta a interpretação dos resultados obtidos a partir das interações observadas nas aulas das professoras participantes. Por fim, o trabalho se encerra com as Considerações Finais, que apresentam os principais achados e suas possíveis implicações.

O desenvolvimento do estudo de caso (n)etnográfico permitiu-me elaborar a tese que defendo, a saber: *apesar de a translinguagem ocorrer espontaneamente nas práticas de ensino de professores de conteúdo em contextos EMI, sua dimensão pedagógica nem sempre é mobilizada de forma intencional, uma vez que as ações docentes refletem predominantemente as concepções individuais de cada professor.*

2 ESTADO DA ARTE

Para o desenvolvimento do estado da arte desta tese, busquei estudos com foco em EMI que contemplam, de modo convergente com o que proponho neste trabalho, as práticas docentes em sala de aula e/ou as interações entre docentes e discentes em aulas ministradas em LI. Os bancos de trabalhos acadêmicos nos quais realizei as buscas foram o catálogo de teses e dissertações da CAPES, o *Google Acadêmico* e o *Education Resources Information Center* (ERIC).

Em todas as consultas apliquei o filtro temporal de trabalhos publicados entre 2019 e 2023 e usei o termo “*English as a medium of instruction*” em todas as plataformas, mas, em alguns casos, acrescentei outros para melhor especificar os parâmetros de consulta. Além disso, incluí, nas procuras realizadas no catálogo da CAPES e no *Google Acadêmico*, expressões em LP, visando englobar investigações realizadas em contexto brasileiro, conforme apresento no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Termos de pesquisa utilizados nas plataformas consultadas

Plataforma	Termos Utilizados
Catálogo da CAPES	“ <i>English as a medium of instruction</i> ”; “ <i>English Medium of Instruction</i> ”; “Inglês como meio de educação”; “Ensino por meio de inglês”; “EMI”; “IMI”.
<i>Google Acadêmico</i>	“ <i>English as a Medium of Instruction</i> ”; “ <i>English as a Medium of Instruction</i> ” + “ <i>higher education</i> ”; “ <i>English as a Medium of Instruction</i> ” + “ <i>higher education</i> ” + “ <i>teaching practices</i> ” + “ <i>classroom interactions</i> ”; “Inglês como Meio de Instrução” + “ensino superior” + “práticas docentes” + “interações em sala de aula”; “Inglês como Meio de Instrução” + “ensino superior” + “práticas docentes”; “Inglês como meio de instrução”.
ERIC	“ <i>English as a medium of instruction</i> ”.

Fonte: A autora.

Além dos termos utilizados, levando em consideração as ferramentas específicas de cada plataforma, ativei filtros diferentes nas buscas em cada uma delas, com exceção do ERIC. Por exemplo, no catálogo da CAPES selecionei os trabalhos de áreas específicas, como Linguística e Linguística Aplicada (LA); no *Google Acadêmico*, selecionei a ferramenta de buscas de resultados em LI e em língua portuguesa (LP), além de adicionar termos como

“*higher education*” ou “educação superior” para refinar a procura de trabalhos. Não acionei os filtros do ERIC pelo fato de o filtro temporal ser suficiente para selecionar resultados iniciais de buscas em número desejável (cerca de 100 trabalhos).

Após as buscas e a seleção inicial dos trabalhos, a partir dos seus títulos, realizei uma nova seleção. Foram inseridos neste capítulo os trabalhos que atenderam ao critério de abordar o EMI na educação superior, com foco nas práticas docentes e nas interações em sala de aula. Conforme mencionei anteriormente, essa segunda seleção se deu, primeiramente, por meio da leitura dos títulos de cada estudo, eliminando aqueles que não tinham afinidade com o escopo da tese. Em alguns casos, ainda restavam dúvidas sobre o cumprimento do critério de seleção; assim, procedi à leitura dos resumos desses estudos, descartando, mais uma vez, aqueles que não atendiam ao critério estabelecido.

Feita a seleção descrita acima, foram encontrados um total de 19 trabalhos. Desses, prevalecem, em quantidade, os artigos, que totalizaram 11, cinco capítulos de livro publicados em quatro livros diferentes, duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado. Tal dado pode ser, de certo modo, esperado, uma vez que teses e dissertações normalmente levam um maior período de tempo para serem produzidas, e, portanto, menos trabalhos desses gêneros acabam aparecendo nos dados. Além disso, teses e dissertações podem originar diferentes artigos e capítulos de livros (fato que não ocorreu nas buscas para a elaboração deste estado da arte).

Com os trabalhos selecionados, procedi à identificação dos elementos principais de cada estudo, a saber: objetivo, perspectiva teórica, metodologia, resultados e conclusões. Tais elementos foram elencados em um quadro, que, posteriormente, foi utilizado para a redação do estado da arte.

A seguir, exponho, de forma mais detalhada, como foram as buscas dos trabalhos e descrevo aqueles selecionados para a construção do estado da arte referente à proposta temática e ao foco desta tese.

2.1 RESULTADO DAS BUSCAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

A busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES revelou apenas um trabalho cuja abordagem ao EMI inclui a prática docente e as interações em sala de aula. Os outros trabalhos presentes nesta plataforma, mesmo que abarcasse o EMI, o faziam em conjunto com assuntos

que não envolviam o fazer pedagógico do professor e as interações em sala de aula, focalizando outras temáticas, tais como: políticas linguísticas, internacionalização, identidade docente, representações de docentes e discentes acerca do EMI, formação e capacitação docente.

Tal trabalho encontrado é a dissertação de mestrado de Ribeiro (2023), com o título “Aplicando o Modelo de Letramentos Acadêmicos no Contexto da Sala de Aula EMI”. O estudo concentra-se no campo dos Letramentos Acadêmicos, também base teórica da pesquisa, com foco no EMI. O seu objetivo geral é “ampliar os modelos de escrita acadêmica de Lea e Street (1998) para a análise de práticas comunicativas acadêmicas em uma disciplina EMI do Programa de Pós-graduação em Química da UFSM” [Universidade Federal de Santa Maria] (Ribeiro, 2023, p. 23). Para tanto, a autora investiga o contexto da referida disciplina a partir do levantamento de dados documentais que a norteiam, incluindo informações sobre o programa ao qual ela é vinculada. Além disso, a pesquisadora também traça a trajetória e o perfil do docente da disciplina, por meio de informações colhidas no currículo Lattes. O estudo busca ainda uma compreensão mais aprofundada do contexto observado por meio da descrição da disciplina, com a classificação dos movimentos retóricos em uma das aulas.

Um docente e seis discentes atuantes na disciplina *Fundamentals Of Microwave And Ultrasound Applied to Chemical Processes* do Programa de Pós-graduação em Química da UFSM são elencados como participantes do estudo. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa é um estudo de caso de inspiração etnográfica, com observação assíncrona não-participante, haja vista que a unidade de análise foi o trecho gravado em áudio e vídeo de uma das aulas da disciplina, que ocorreu de modo *online*, por meio da plataforma *Meet*, no ano de 2021.

Dentre os resultados obtidos, a autora destaca que os movimentos retóricos e as práticas comunicativas percebidos na aula analisada constituem-se em três níveis: o nível linguístico, o nível de conteúdo e o nível de aula. Em nível linguístico, a pesquisadora identificou que o professor não corrigia ou interrompia os alunos quando estes produziam alguma inadequação linguística (uso desviante da gramática normativa, “erros” pronúncia ou de ortografia etc.) no idioma em que as aulas eram ministradas (LI, idioma não-nativo de nenhum dos discentes).

O foco principal da aula foi sempre o conteúdo, aquilo que o professor se propunha a ensinar aos alunos durante a disciplina, e não aspectos superficiais da língua. Assim, a pesquisadora explica que a adoção do EMI no contexto analisado “é de proporcionar aprendizagem tendo a LI como veículo” (Ribeiro, 2023, p. 89). Tal postura adotada pelo professor pode ser interpretada como parte de sua estratégia para incentivar a participação dos

alunos, validando suas vozes, independentemente da forma como eles utilizavam a LI (Ribeiro, 2023).

No que diz respeito ao conteúdo, a autora assevera que o professor buscou reiteradamente relacionar o conteúdo da aula com alguma situação que os alunos poderiam vivenciar em seu cotidiano. Desse modo, os conteúdos não eram simplesmente ofertados pelo professor, mas era possível que os próprios alunos pudessem construir seus conhecimentos, a partir de saberes prévios atrelados às explicações provenientes do docente. A pesquisadora reporta, portanto, que o professor reconhece a identidade do aluno e pressupõe seu conhecimento anterior – tenha sido obtido na escola, na graduação, nas vivências fora da escola.

No nível da aula, foi possível constatar que, em sua maior parte, o professor mantinha seus períodos de fala por mais tempo do que os alunos, sugerindo uma assimetria nas interações. A aula foi bastante centrada no professor, fato que permite caracterizá-la como sendo pertencente à estrutura tradicional expositiva. Contudo, a pesquisadora reconhece que, apesar disso, o professor esforçou-se para tornar a aula mais simétrica, abrindo possibilidades para que os alunos expressassem suas percepções, ideias e dúvidas acerca do conteúdo ministrado (Ribeiro, 2023)⁶.

A pesquisadora conclui que estudos voltados ao EMI sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos podem contribuir tanto para o desenvolvimento teórico quanto para implementações práticas no trabalho do professor em contexto de EMI, já que tal perspectiva permite problematizar conflitos ideológicos dos alunos no contexto acadêmico, informando o desenvolvimento de formações para os professores e ações de suporte para alunos matriculados em disciplinas de EMI.

A seguir, discorro sobre o procedimento e os resultados da procura por trabalhos no banco de dados da plataforma *Google Acadêmico*.

2.2 RESULTADOS DAS BUSCAS NO GOOGLE ACADÊMICO

As buscas no banco de dados do *Google Acadêmico* ocorreram no dia 7 de junho de 2024. Além do filtro para restringir o período de publicação dos trabalhos (de 2019 até 2023), ativei também o filtro linguístico, com a seleção de inglês e português.

Com o objetivo de mapear estudos internacionais sobre o ensino superior, realizei, inicialmente, uma busca ampla com o termo “*English as a Medium of Instruction*”, que retornou

⁶ Os resultados de Ribeiro (2023) dialogam com os obtidos nesta pesquisa, conforme discuto mais adiante.

8.444 resultados. Refinei a pesquisa com a adição dos termos “*higher education*”, “*teaching practices*” e “*classroom interactions*”, o que resultou em 155 publicações. Concentrei a seleção nos 100 primeiros resultados exibidos pelo buscador, por serem considerados os mais relevantes. Após a eliminação de duplicatas e da leitura de títulos e resumos, mantive apenas os trabalhos que abordavam práticas docentes e interações em sala de aula no contexto do EMI no ensino superior. Ao final, permaneceram 12 trabalhos: duas teses de doutorado, cinco capítulos de livros e quatro artigos científicos.

A tese de Ngo (2019), intitulada “*English-Medium Instruction (EMI) in Higher Education: a case study of an EMI programme in Vietnam*”, tem por objetivo examinar práticas de sala de aula em contexto de EMI em um programa de graduação no Vietnã, explorando as ações e as formas de pensar, tanto de docentes como de discentes. O projeto tem como base a estrutura de *Roadmapping* (Dafouz; Smit, 2016), que propõe uma descrição holística da implementação do EMI em uma universidade. Quanto à metodologia, o trabalho emprega o estudo de caso etnográfico, utilizando os seguintes instrumentos para geração de dados: observações em sala de aula, entrevistas e grupos focais, além de um diário, documentos e comunicações informais, como instrumentos suplementares. A análise dos dados foi realizada a partir da análise temática e da análise do discurso.

Dentre as descobertas, a autora destaca os papéis de docentes e dos discentes na implementação de políticas voltadas para o EMI na sala de aula; ela também aponta que tanto a LI quanto a língua vietnamita contribuem para o processo de construção do conhecimento, sendo que a translinguagem⁷ é vista como algo necessário para que o aprendizado possa ocorrer em contextos de EMI. Por fim, destaca-se a importância, para além da língua, da prática pedagógica do professor que ministra aulas em uma segunda língua.

A segunda tese encontrada foi “*Displays of Co-constructed content knowledge using translanguaging in EMI University Classrooms*” (Bozbiyik, 2023). Neste estudo, a autora tem como foco investigar como professores e alunos constroem os conhecimentos de maneira colaborativa por meio da translinguagem em diferentes fases em episódios de aulas mediadas por vídeo. A unidade de análise inclui 18 horas de gravação das interações em três aulas *online* e uma aula presencial em uma universidade estadual da Turquia. O material foi analisado sob a ótica da análise da conversação.

⁷ *Grosso modo*, o termo “translinguagem” pode ser compreendido como a habilidade que falantes de duas ou mais línguas têm de utilizar diferentes repertórios de maneira integrada (Canagarajah, 2011). Discorro mais sobre esse conceito no Capítulo 2.

Os resultados observados indicam que a translinguagem desempenha um papel significativo na construção colaborativa do conhecimento, facilitando aos discentes a demonstração do conteúdo aprendido, por meio de interações em momentos (fases) diferentes das aulas *online*, incluindo a apresentação do conteúdo pelo professor para a turma toda, o momento de preparação para atividades em grupos (*pre-task*), o desenvolvimento de atividades em grupo (*task engagement*) e na partilha de sua produção com a turma toda, após a realização da tarefa em pequenos grupos.

Dentre os capítulos de livros encontrados, dois pertencem à mesma obra, “*Language use in English-medium instruction at university: international perspectives on teacher practices*”, organizada por Lasagabaster e Doiz (2021). No capítulo “*Strategies to enhance comprehension in EMI Lectures*”, de Costa e Mariotti (2021), tem-se por objetivo fornecer uma perspectiva geral de estratégias bem-sucedidas de docentes em contexto de EMI para aprimorar a comunicação em sala de aula. As pesquisadoras, assim, examinam a compreensão dos conteúdos como um dos principais desafios enfrentados em contextos de EMI, com foco específico na realidade italiana. A partir de uma análise crítica da literatura e de dados empíricos, as autoras oferecem uma visão geral das estratégias pedagógicas que têm sido empregadas para favorecer a compreensão de aulas ministradas em inglês em instituições de ensino superior. Inicialmente, contextualizam a implementação do EMI na Itália, destacando seu crescimento acelerado, porém não orientado por políticas linguísticas nem por financiamento específico. Em seguida, são apresentadas estratégias extraídas de estudos internacionais que visam à melhoria da compreensão em aulas de EMI, as quais são ilustradas com exemplos discursivos provenientes de aulas reais ministradas em universidades italianas. Ao fazer isso, o capítulo contribui para a discussão sobre a qualidade da aprendizagem em contextos de instrução em língua adicional e oferece subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes em cursos ministrados em inglês.

No outro capítulo publicado no livro organizado por Lasagabaster e Doiz (2021), intitulado “*EMI Teachers’ Use of Interactive Metadiscourse in Lecture Organisation and Knowledge Construction*”, Zhang e Lo (2021) investigam o uso do metadiscorso interacional por professores de conteúdo em contexto de EMI. Para os autores, o metadiscorso é importante no auxílio aos estudantes para a organização, classificação, interpretação e avaliação das informações que o professor oferece. Para analisar tal aspecto, os pesquisadores produziram seus dados em aulas de quatro cursos em EMI ministrados em duas universidades chinesas, obtendo, como resultado, que os professores de conteúdo em contexto de EMI fazem uso de

um metadiscurso interacional, ou seja, incluem em sua fala expressões para indicar a forma como a aula está sendo organizada, para confirmar se os discentes estão compreendendo a explicação de tópicos científicos, para sinalizar que novos conhecimentos estão sendo somados àqueles que os estudantes já possuem, por exemplo.

Hoang e Tran (2022) publicam o capítulo “*English-Medium Classroom Practices in Action: Facilitating Student Learning and Engagement in a Vietnamese University*”, no livro “*English Medium Instruction Practices in Vietnamese Universities*”, editado por Pham e Barnett (2022). A pesquisa objetiva apresentar um estudo exploratório de práticas de sala de aula em contexto de EMI em uma universidade multidisciplinar no Vietnã. Dessa forma, são descritos os dados gerados por meio da observação de oito aulas, um questionário voltado aos estudantes de disciplinas em EMI nessa universidade (com um total de 275 respostas) e entrevistas individuais realizadas com oito professores e oito representantes discentes.

Os dados demonstram que os participantes destacam a existência de estratégias que facilitam a aprendizagem e o engajamento dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. As estratégias mais mencionadas foram a realização de atividades em grupo, o uso limitado da língua materna dos alunos, a exposição detalhada de direcionamentos para o autoestudo, o uso de diagramas, vídeos curtos e desenhos; a integração entre teoria e prática, a constante revisão de conteúdos, especialmente ao final de cada aula (Hoang; Tran, 2022).

Por sua vez, o capítulo produzido por Keles e Yazan (2022), cujo título é “*Multi-level EMI Policy Implementation in Turkey’s Higher Education: Navigating Ideological Tensions*”, encontra-se publicado no livro “*English as the Medium of Instruction in Turkish Higher Education*”, organizado por Kirkgöz e Karakaş (2022). Os autores examinam as ideologias linguísticas de uma docente e a forma pela qual tais ideologias interagem com os modos de ela afirmar sua agência e legitimar suas próprias políticas em suas aulas no contexto de EMI em uma universidade da Turquia. Para tanto, os pesquisadores adotam os procedimentos metodológicos da investigação narrativa, com o intuito de identificar as crenças, pensamentos e práticas da professora. O estudo se apoia na concepção de modelos de política e planejamento linguísticos.

Como resultados, os autores indicam que as práticas de ensino da professora, em micro nível, são informadas principalmente de suas experiências prévias, sendo menos informadas por políticas de nível médio e macro que estabelecem que apenas a LI deve ser utilizada em sala de aula. Suas crenças acerca do ensino em contexto de EMI oscilam entre as práticas que ela julga ideais e as vivências que ela encontra na realidade, o que faz com que ela apresente

uma certa tensão ideológica. O aspecto central de sua prática em EMI está no fato de que prover bem o conteúdo é tão imperativo quanto ministrar as aulas em inglês de forma expositiva. Por esse motivo, a docente procura atender as necessidades de cada aluno, seguindo ideologias linguísticas pré-concebidas e as políticas institucionais que determinam que as aulas sejam ministradas apenas em inglês (Keles; Yazan, 2022).

Ainda no que diz respeito a capítulos de livros, temos o estudo intitulado “*English-Medium Instruction*”, desenvolvido por Inci Kavak e Kirkgöz (2023), e publicado na obra “*Language Education Programs*”, editada por Tajeddin e Griffiths (2023). Os autores exploram o modo pelo qual episódios relacionados a aspectos linguísticos ocorrem e como alunos e professores turcos lidam com eles nas interações em sala de aula EMI em duas disciplinas de graduação (Literatura em Língua Inglesa e Ciências dos Alimentos). Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram a gravação de áudio e a observação das interações em sala de aula. Os áudios foram transcritos, e, posteriormente, os episódios relacionados a aspectos linguísticos foram identificados. As características desses episódios levaram ao estabelecimento de três categorias: aqueles relacionados à aprendizagem discente, a dificuldades na explicação do conteúdo e a práticas docentes. Por fim, os pesquisadores propõem que as práticas em EMI sejam implementadas por meio de módulos em que aspectos linguísticos sejam abordados de maneira específica, em um modelo de currículo colaborativo.

Sigo, agora, para a descrição dos artigos encontrados nessa fase da busca. Início com o estudo “*Classroom interaction in English-medium instruction: are there differences between disciplines?*” de autoria de Lasagabaster e Doiz (2022). O seu objetivo principal é o de analisar se as práticas docentes de fazer perguntas aos alunos em sala de aula em contexto de EMI se diferem em número e em natureza em disciplinas distintas. Um total de trinta e seis professores de diversas universidades espanholas, que ministram disciplinas nas áreas de história, engenharia e economia, participaram da pesquisa. Suas aulas foram gravadas e transcritas, e, depois disso, procedeu-se à análise das perguntas feitas nas interações com os alunos.

Os resultados demonstraram que não há diferenças significativas relacionadas à quantidade de perguntas feitas pelos docentes. Quanto à sua natureza, constatou-se que elas foram, majoritariamente, questões de confirmação de informações. Outros tipos de perguntas recorrentes foram aquelas feitas apenas para testar se os alunos sabiam a resposta, questões referenciais e questões respondidas pelo próprio docente. Os autores constatarem a necessidade de aprimorar as interações nas aulas analisadas, especialmente no que tange à instigação da participação dos discentes por meio de perguntas.

Liu e Yuan (2023), no artigo “*Part of me is teaching English’: probing the language-related teaching practices of an English-medium instruction (EMI) teacher*”, investigam a inserção de explicações concernentes à língua na sala de aula no contexto de EMI. O objetivo do estudo é apresentar a forma pela qual um professor incorpora aspectos linguísticos em suas aulas, em um curso de psicologia na Universidade de Macau. Trata-se de um estudo de caso narrativo, que inclui observações das aulas e entrevistas como instrumentos de pesquisa. Como resultado, identificaram três formas de incorporação de assuntos linguísticos nas práticas do professor, sendo elas: ensino de língua para que os alunos possam compreender o conteúdo; ensino da língua para engajar os alunos; ensino da língua por meio de *feedback*.

No estudo de caso “*Pedagogy in Teaching through English Medium Instruction — Academics’ cases in a Chinese University*” (Sun *et. al.*, 2023), busca-se compreender os aspectos pedagógicos de quatro docentes bilíngues que atuam em universidades chinesas, à luz da teoria do ensino dialógico de Paulo Freire. Cada participante ministrava duas disciplinas, utilizando, em uma delas, a LI, e, na outra, a língua chinesa. O estudo teve por objetivo a investigação dos momentos em que os professores atuavam de maneira dialógica com os discentes, permitindo que estes pudessem se engajar na aula, e/ou interagir com o professor e demais colegas de sala. Os dados foram gerados a partir da observação de 100 minutos de aulas de cada disciplina ministrada pelos participantes; as aulas foram gravadas, e os pesquisadores fizeram sua transcrição e a tomada de notas sobre as aulas. Também se fez uso de entrevistas estimuladas com os docentes.

Como resultado, identificaram que a maior parte das aulas foi expositiva, tanto aquelas ministradas em inglês quanto as ministradas em chinês. Quanto aos aspectos dialógicos, percebeu-se que os professores se esforçam para promover a equidade intelectual, o bem-estar dos discentes e o incentivo ao pensamento crítico. Apesar disso, as aulas se mantiveram mais monológicas, focadas no professor, do que dialógicas, contestando a ideia geral, constatada, inclusive, pela literatura da área, de que as aulas ministradas em inglês, no contexto de EMI, contribuíram mais para a abordagem pedagógica dialógica do que as aulas ministradas na língua local (Sun *et. al.*, 2023).

O último artigo do *Google Acadêmico* com as buscas em LI aqui considerado intitula-se “*Towards an understanding of EMI teacher expertise in higher education: An intrinsic case study*”, e é de autoria de Wang e Yuan (2023). Trata-se de um estudo de caso intrínseco, que teve por objetivo investigar os atributos da competência de um professor de conteúdo no

contexto de EMI e os fatores que influenciaram essa competência. O contexto da pesquisa foi uma disciplina de Direito em uma universidade chinesa.

Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações de sala de aula, entrevistas e artefatos; eles revelaram que a competência do professor apresentou três dimensões: a maximização do poder linguístico, a facilitação da socialização e a empatia com os alunos em processo de aprendizagem. Os atributos ligados a essas dimensões funcionavam de forma contínua, reflexiva e colaborativa, interligadas à aprendizagem contínua do docente, à reflexão voltada para a agência e as interações sociais com a comunidade que participava da disciplina.

A busca em português no Google Acadêmico, utilizando os termos “Inglês como Meio de Instrução”, “ensino superior”, “práticas docentes” e “interações em sala de aula”, não resultou em publicações. Ajustei, assim, a estratégia de procura, combinando os termos “Inglês como Meio de Instrução” + “ensino superior” + “práticas docentes”, o que gerou apenas oito resultados. Diante do número reduzido, optei por realizar uma busca mais ampla com o termo “Inglês como meio de instrução”, e refinei os resultados a partir da leitura de títulos e resumos. Excluí trabalhos com temas diversos, como políticas linguísticas, internacionalização e formação docente, por não se adequarem ao foco específico deste estudo. Após essa triagem, apenas dois trabalhos atenderam ao critério de foco em práticas docentes e interações em sala de aula no contexto do EMI no ensino superior. Um deles, a dissertação de Ribeiro (2023), já havia sido identificado no banco de teses e dissertações da CAPES; portanto, ele foi desconsiderado nesta etapa.

O trabalho remanescente foi o artigo “*Establishing teacher-student rapport in an English-medium instruction class*”, de Santana (2020). Nesse estudo, a pesquisadora investiga as diferenças concernentes à relação harmoniosa (*rapport*) entre o professor e alunos em dois grupos de discentes, ambos participantes de um mesmo curso de pesquisa em comunicação (*Communication Research*) em uma universidade no México. Um dos grupos tinha suas aulas ministradas em sua língua nativa (espanhol), enquanto o outro grupo assistia às aulas em inglês. Santana (2020) explica que a língua de instrução seria a única diferença entre os grupos, uma vez que o curso tinha o mesmo programa de conteúdos, os mesmos materiais e o mesmo professor.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, ligada à tradição etnográfica. A pesquisadora gravou em áudio e vídeo as interações de sala de aula, e, em seguida, analisou as gravações, codificando-as com base em atividades de construção de *rapport*. O diário de

registro de aulas do professor, bem como uma escala de *rapport* entre aluno e professor, contendo nove itens, foram instrumentos utilizados para avaliar a percepção de construção de *rapport*. Os resultados evidenciam que tanto as aulas ministradas em espanhol quanto as aulas ministradas em inglês apresentaram atividades de construção de *rapport*. Porém, um nível mais forte de *rapport* foi percebido pelos alunos que assistiram às aulas em inglês do que pelos alunos que assistiram às aulas em espanhol.

De maneira geral, retomando agora todos os trabalhos encontrados no banco do *Google Acadêmico*, é possível constatar que eles foram fruto de metodologias de pesquisa de natureza qualitativa. Eles desenvolvem-se, de modo geral por meio de tipologias de pesquisa ligadas a estudos de cunho etnográfico, especialmente o estudo de caso, com instrumentos de pesquisa que, geralmente, incluem observações de sala de aula, entrevistas, questionários, análise documental e/ou diário de registro de observações, dentre outros instrumentos. A adoção dessas práticas metodológicas é justificada pelo foco principal dos estudos, voltados às interações entre alunos e professores em aulas no contexto de EMI.

Os resultados dessas investigações demonstram que há, por parte dos professores em contexto de EMI, certa preocupação com relação ao uso da LI e a possibilidade de sua utilização exclusiva causar impedimentos para os alunos aprenderem o conteúdo. Por isso, os docentes participantes de muitos desses estudos adotam estratégias para que o idioma de instrução não prejudique os processos de aprendizagem. Tais estratégias podem incluir a translíngua e a explicação sobre termos em LI na língua nativa dos estudantes.

Arelada às questões linguísticas está a metodologia de ensino escolhida pelos professores para ministrar suas aulas. É possível notar uma tendência destes a buscar maior engajamento discente, por meio da proposição de atividades em grupos, do emprego da interlocução dialógica e de perguntas feitas constantemente aos alunos. Além disso, ainda no que se refere aos esforços docentes para proporcionar a aprendizagem, os trabalhos reportam que os professores podem contextualizar os conteúdos a partir da realidade vivenciada pelos estudantes, abordar formas pelas quais os alunos podem estudar sozinhos, revisar o conteúdo ensinado, além de empregar recursos como imagens e vídeos para complementar suas explicações.

Alguns estudos também evidenciam a preocupação dos educadores em manter o bem-estar dos discentes durante as aulas, como forma de estabelecer um ambiente mais propício ao aprendizado. O artigo de Santana (2020) destaca-se nesse sentido, uma vez que aborda especificamente as relações professor-aluno em sala de aula, constatando que a produção de

interações harmoniosas também faz arte dos cuidados que professores em contextos de EMI podem ter ao ministrar suas aulas, constituindo-se, muitas vezes, como parte da construção de suas práticas didático-metodológicas.

Algumas dessas temáticas se repetiram nos artigos encontrados na plataforma ERIC, os quais descrevemos no próximo subtópico.

2.3 RESULTADOS DAS BUSCAS NO ERIC

As buscas no ERIC foram realizadas no dia 19 de junho de 2024. Utilizei o termo *“English as a medium of instruction”*, com o filtro temporal de trabalhos publicados desde 2015, uma vez que a plataforma não oferecia um filtro específico para o período de 2019 a 2023. Assim, obtive 106 resultados nesse primeiro momento. Depois disso, selecionei apenas os trabalhos publicados entre 2019 e 2023, tendo permanecido um total de 97 resultados. Com a leitura dos títulos, grande parte desses trabalhos foi desconsiderada, seja por não tratarem de assuntos afeitos ao EMI ou por não estarem em consonância ao EMI sob o foco específico deste trabalho.

Na publicação *“Word search sequences in teacher-student interaction in an English as medium of instruction context”*, Duran, Kurhila e Sert (2019) investigam as formas pelas quais alunos do ensino superior se engajam em atividades pelas quais buscam compreender o significado de palavras desconhecidas. Para tanto, os autores contaram com a gravação, em vídeo, de 30 horas de aula de conteúdo em contexto de EMI em uma universidade da Turquia.

Os dados gerados foram analisados à luz da análise da conversação, com foco nas funções interacionais orais e visuais que os alunos desenvolviam no processo de entender o sentido de uma palavra. Constatou-se que tal processo envolvia recursos visíveis, como gestos, olhares e orientação corporal, bem como por meio de expressões explicitamente formuladas, como perguntas diretas sobre a forma de se dizer uma palavra na língua de instrução. As respostas encontradas eram manifestadas por meio de recursos bilíngues. Ademais, percebeu-se que o professor não orientava a busca pelo significado de palavras específicas em momentos em que ele precisava interagir com os alunos para monitorar o conteúdo da aula, demonstrando que o docente priorizava o conteúdo em detrimento do ensino da LI. Os pesquisadores concluem o artigo destacando sua contribuição para a compreensão da maneira pela qual alunos e professores negociam seus papéis à medida em que se realiza a compreensão semântica de termos em contextos de sala de aula bilíngues.

Cao e Yuan (2020), em “*Promoting English as a Medium of Instruction in University Teaching: an action research experience*”, reportam um projeto de pesquisa-ação cujo objetivo é promover a eficiência do ensino em aulas em contexto de EMI de um curso de negócios em uma universidade na China. A participante da pesquisa foi a professora do referido curso; e por meio de reflexões sistemáticas e ajustes em sua prática, com base na análise dos dados gerados em sua pesquisa, ela foi capaz de identificar maneiras eficientes de atender as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos em contexto de EMI, à medida em que ela buscava integrar o ensino do conteúdo e da língua em sua prática. Por fim, os autores defendem que a pesquisa-ação se configura como uma abordagem poderosa para promover o desenvolvimento de professores na educação superior (Cao; Yuan, 2020).

Tendo por objetivo explorar a maneira pela qual um grupo de professores chineses conduziam suas práticas no cenário de EMI, Gu, Li e Jiang (2021), no artigo “*Navigating the instructional settings of EMI: a spatial perspective on university teachers’ experiences*”, são teoricamente embasados na perspectiva espacial⁸. Os autores contrapõem o discurso convencional de que os professores de conteúdo em contexto de EMI apresentariam algum nível de déficit em suas práticas, por não estarem usando sua língua nativa. Tal contraposição se dá com a constatação de que, no contexto analisado, os professores valiam-se de seus repertórios espaciais⁹ para desenvolver mais alternativas para a produção de sentidos em sala de aula.

Assim, os professores não reduziam suas práticas considerando o EMI como um espaço em que apenas LI fosse utilizada; pelo contrário, eles construíram suas práticas em EMI sobre três espaços principais, sendo eles: inclusão de um espaço para se abordar experiências locais; um espaço para se redefinir a internacionalização; e, ainda, outro para a prática pedagógica da translinguagem. A construção desses espaços permitiu aos docentes retomar sua legitimidade em ser professores no contexto de EMI.

No estudo de Huang e Fang (2022), “*EMI Teachers’ perceptions and practices regarding culture teaching in Chinese higher education*”, o objetivo é examinar as percepções e as práticas de professores em contexto de EMI acerca da cultura e da instrução cultural em

⁸ Perspectiva discutida por Canagarajah (2018), a partir da qual se compreende que o espaço físico e social impacta nas formas pelas quais as línguas serão empregadas nas interações. Para o autor, as línguas são usadas de acordo com os espaços nos quais as interações acontecem, podendo estes ser físicos (sala de aula, por exemplo) ou simbólicos (como as redes sociais); eles são sempre influenciados por fatores culturais, históricos e políticos. Desse modo, as interações envolveram a negociação de sentidos, já que os ambientes em que tais interações ocorrem são heterogêneos em termos linguísticos e culturais.

⁹ Conjunto de gestos, objetos, códigos e recursos do ambiente que contribuem para que as atividades comunicacionais sejam bem-sucedidas.

uma universidade chinesa. Seis professores de disciplinas variadas participaram da pesquisa e os pesquisadores observaram um total de 24 aulas desses docentes e realizaram seis entrevistas após as observações das aulas.

À luz dos pressupostos teóricos do ensino de cultura tripartite de Larzen-Ostermark e da taxonomia de ensino de cultura de Moradkhani, os resultados revelaram que os professores das áreas de humanidades e de ciências sociais demonstraram ter uma visão fluida e dinâmica com relação a sua compreensão de cultura. Em contrapartida, os professores das áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática não julgavam necessária a incorporação de aspectos culturais em suas aulas no contexto de EMI. Analisando os dados gerados a partir das observações em sala de aula, foi possível definir cinco categorias de instrução cultural, assim identificadas: comparação e contraste entre os repertórios culturais dos docentes e dos discentes, trabalho com material autêntico, trabalho em grupos, alternância de códigos linguísticos e discussões guiadas sobre cultura. Todas essas categorias estão alinhadas, principalmente, com as orientações afetivas e de ação definidas pela teoria de Larzen-Ostermark (Huang; Fang, 2022).

Em “*Lecturers’ use of examples in online university English-medium instruction: A micro-analytic classroom interaction and knowledge-building perspective*”, Bozbiyik e Morton (2023) têm por objetivo compreender como professores de conteúdo em contexto de EMI apresentam exemplos de introdução e desenvolvimento do conteúdo disciplinar em seu campo de atuação. O embasamento teórico incorporou a Análise da Conversação e a dimensão da autonomia da Teoria da Legitimação do Código.

As análises do estudo voltaram-se para três sequências de exemplificação retiradas de um corpus de 46 horas de gravação em vídeo de aulas *online* de três disciplinas (química, administração de negócios e engenharia de alimentos) ministradas em uma universidade na Turquia, em contexto de EMI. Os resultados obtidos a partir da Análise da Conversação demonstraram que os docentes empregaram uma gama de recursos multilínguas nas sequências de exemplificação, reconhecendo os alunos como mais ou menos bem informados com relação a exemplos global ou localmente relevantes.

Por sua vez, a análise realizada com base na dimensão da autonomia da Teoria da Legitimação do Código rastreou as trajetórias do conhecimento alvo e não-alvo, movendo-se com parte das práticas de construção de conhecimento dos professores.

Para concluir a série de trabalhos encontrados no ERIC, trago Yuan e Yang (2023), que no trabalho “*Towards an understanding of translanguaging in EMI teacher education*

classrooms”, desenvolvem um estudo de caso qualitativo com o objetivo de explorar as percepções e práticas de translinguagem de um professor no contexto de EMI, também em uma universidade chinesa. Os resultados do estudo demonstram que o docente utilizou três estratégias de translinguagem: a integração do discurso acadêmico com a linguagem de dia a dia, a conexão de recursos verbais a outros recursos semióticos e uso da primeira língua dos discentes. Foi possível perceber, ainda, que o docente planejava algumas práticas de translinguagem, sendo que outras eram desenvolvidas durante as próprias aulas, de acordo com o contexto situado, que fornecia tanto oportunidades quanto desafios para o ensino. Os autores destacam a importância de o professor desenvolver uma prática reflexiva com relação à execução e implementação de suas ações de translinguagem em salas de aula no contexto de EMI.

De modo similar aos trabalhos encontrados no *Google Acadêmico*, as pesquisas oriundas do ERIC se caracterizam por uma metodologia de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, como estudos de caso e pesquisa-ação, com instrumentos de pesquisa também alinhados a essas tipologias metodológicas, como a observação e gravação de aulas e entrevistas.

Os trabalhos advindos da busca no ERIC também trazem reflexões acerca do emprego das línguas em contextos de EMI, atrelando os aspectos linguísticos à própria forma de ensinar dos professores. Destacam-se, por exemplo, ações docentes para explicar o conteúdo integrado a explicações sobre a língua; a negociação de sentidos e a exemplificação de aspectos do conteúdo por meio de recursos multilíngues e a translinguagem. Esta última aparece em alguns dos estudos sob uma perspectiva expandida, sendo vista não apenas como a habilidade dos falantes em integrar diferentes línguas para promover interações, mas também com a adoção paralela de diferentes linguagens (mescla do discurso acadêmico com a linguagem cotidiana e uso de recursos semióticos, por exemplo). Dentre os trabalhos encontrados no ERIC, ainda está presente a menção à translinguagem pedagógica. Esta se constitui como estratégia de ensino previamente planejada e/ou deliberadamente pelo docente, com o intuito de aprimorar os processos de aprendizagem e aquisição de novas habilidades (Cenoz; Gorter, 2022).

Outro aspecto dos artigos oriundos do ERIC se refere a constatações sobre o uso das línguas no contexto de EMI que estão alinhadas ao conceito de ILF, conforme proposto por El Kadri e Gimenez (2013) Jenkins (2018), no que se refere, principalmente, ao fato de o professor buscar dar mais prioridade ao conteúdo da aula do que à acuidade gramatical e semântica.

Dentre os trabalhos alojados no ERIC, pude deparar-me com temáticas que não foram abordadas nos estudos encontrados no *Google Acadêmico*. Uma dessas temáticas é a possibilidade de os professores inserirem, em suas aulas no contexto do EMI, questões referentes à internacionalização, tendo em vista a possibilidade de promovê-la não apenas em termos de mobilidade acadêmica, mas também como um processo que pode ser desenvolvido domesticamente¹⁰, dentro da própria universidade na qual o aluno está inserido.

Outro assunto não investigado nos trabalhos descritos no subtópico anterior (2.2) foi a inserção de aspectos culturais nas aulas EMI, outro fator que pode influenciar a forma como as aulas e as atividades docentes e discentes são conduzidas, impactando, por exemplo, as formas como os alunos se relacionam entre si e com seu professor e as percepções de como os processos de ensinar e aprender ocorrem no ambiente acadêmico.

Por fim, ressalto a presença de trabalhos que reportam resultados que focalizam a importância da reflexão docente sobre suas práticas em sala de aula, como meio de legitimar suas ações em contexto de EMI, de modo situado e informado.

2.4 APONTAMENTOS SOBRE OS TRABALHOS: TENDÊNCIAS E ASPECTOS LACUNARES

Neste subtópico, apresento reflexões decorrentes da análise dos trabalhos descritos até aqui, resultado de um movimento interpretativo sobre os dados coletados. Inicialmente, destaco a quantidade relativamente reduzida de estudos que abordam temas diretamente relacionados à pesquisa que desenvolvo nesta tese. Esse dado torna-se ainda mais expressivo no que diz respeito à produção acadêmica brasileira, uma vez que apenas um trabalho foi identificado nas plataformas consultadas, entre os anos de 2019 e 2023. Tal cenário evidencia a escassez de investigações no contexto do EMI que se concentrem efetivamente nas práticas de sala de aula e nas dinâmicas que ali se desenvolvem. Gimenez *et al.* (2021) corroboram essa percepção e propõem uma agenda nacional de pesquisa sobre o EMI, na qual destacam, entre outras questões, a importância de se investigar as práticas e interações entre docentes e discentes em aulas ministradas em LI.

Os trabalhos encontrados para a composição deste estado da arte, que contemplam estudos, que focalizam práticas docentes em contexto de EMI, efetivamente em sala de aula,

¹⁰ Ver a Introdução desta tese, no qual disserto sobre a concepção de IeC.

podem ser categorizados em duas diferentes temáticas principais: i) ações docentes e/ou discentes voltadas para a construção de sentidos (e, portanto, para a aquisição de conhecimentos, aprendizagem de conteúdos); e ii) ações docentes e/ou discentes e o uso da(s) língua(s) e na resolução de problemas linguísticos em sala de aula. No conjunto das publicações, sobressai a grande quantidade de trabalhos cujos focos são voltados às ações docentes, conforme destaque na sequência.

Os trabalhos de Ngo (2019) e Costa e Mariotti (2021) e Wang e Yuan (2023) partem de uma posição que lhes permite ter uma visão mais “aberta”, já que, enquanto pesquisadores não elegem, *a priori*, um fator específico da prática docente para analisar, voltando-se para vivências práticas e estratégias em geral, que cada professor desenvolve em suas aulas. Por sua vez, Cao e Yuan (2020) e Wang e Yuan (2023) partem de uma perspectiva similar, olhando para as práticas dos participantes da pesquisa para depois depurar os dados gerados e analisar seus resultados relevantes. Esses autores, porém, vão mais além em seus estudos, buscando trazer contribuições para o que poderiam ser consideradas características “positivas” do fazer pedagógico docente, uma vez que descrevem o que chamam de “eficiência no ensino” (Cao; Yuan, 2020) e “competência docente” (Wang; Yuan, 2023).

Os outros estudos que abordam especificamente a ação docente em salas de aula EMI elegem pontos específicos característicos dessas ações. Trata-se de aspectos considerados relevantes na construção dos conhecimentos em cada um dos contextos nos quais as pesquisas ocorreram. Nesse sentido, Zhang e Lo (2021) analisam como os professores organizam os conteúdos por meio do metadiscursão interacional para que a construção dos conhecimentos seja facilitada; Lasagabaster e Doiz (2022) exploram as perguntas que os docentes fazem aos alunos durante as aulas; Hoang e Tran (2022) focalizam as estratégias utilizadas por professores para estimular a participação dos alunos e, assim, facilitar o processo de aprendizagem; Sun *et al.* (2023), por sua vez, partem da concepção dialógica para analisar as interações, enquanto Gu, Li e Jiang (2021) utilizam-se da noção de repertórios espaciais para a construção de sentidos.

A especificidade focalizada pela perspectiva de Huang e Fang (2022) para a análise das práticas docentes baseia-se em concepções de cultura e instrução cultural. Em seu turno, Bozbiyik e Morton (2023) lançam seu olhar aos exemplos que os professores utilizam para promover a interação e a construção de sentidos em sala de aula. Por fim, a relação entre os interagentes em sala de aula é o aspecto interacional específico analisado por Santana (2020), que contempla o âmbito afetivo das interações ao analisar a construção de um relacionamento harmonioso entre alunos e professores (*rappor*t) na sala de aula EMI.

Na segunda categoria dos aspectos dos focos de análise dos trabalhos encontram-se os estudos que articulam as ações docentes, ou discentes, ou de ambos, ao uso das línguas na sala de aula EMI. Keles e Yazan (2022) voltam sua atenção ao docente, buscando compreender como ele cria sua própria prática, a partir da articulação de ideologias linguísticas e de aprendizagem. Ribeiro (2023), por sua vez, inclui tanto uma docente quanto discentes em sua investigação, procurando compreender as práticas acadêmicas que se desenvolvem em atividades de ensino-aprendizagem no contexto de EMI por meio da LI e de outras línguas (especialmente a LP) compartilhadas pelos participantes.

Nesta categoria, dois trabalhos (Bozbiyik, 2023 e Yuan; Yang, 2023) enfatizam a presença da translanguagem¹¹ nas salas de aula EMI dos contextos estudados. Dentro da perspectiva da LI como língua franca, a translanguagem é compreendida, em princípio, como o uso que pessoas bi/multilíngues fazem de seus repertórios de maneira integrada, inserindo livremente em sua fala todos os recursos lexicais e estruturais dos quais dispõe, de modo a alcançar seus propósitos interacionais (Otheguy; García; Reid, 2015; Bozbiyik, 2023).

Nesse sentido, Bozbiyik (2023) analisa como professor e alunos atuam nas aulas de EMI por meio da translanguagem com o intuito de construir conhecimentos. Yuan e Yang (2023) voltam seu olhar para o docente, compreendendo tal conceito como uma das estratégias de ensino da quais os professores podem lançar mão para que os conteúdos sejam adquiridos pelos discentes.

Dentre os trabalhos cujo foco era a resolução de problemas linguísticos em sala de aula estão os estudos de Duran, Kurhila e Sert (2019), Inci Kavak e Kirkgöz (2023) e Liu e Yuan (2023). Os primeiros autores destacam a agência dos alunos na procura de palavras desconhecidas no contexto de aulas EMI. Nos outros dois trabalhos destaca-se a compreensão de episódios relacionados a questões linguísticas na sala de aula EMI, tanto por parte dos alunos quanto por parte do professor (Inci Kavak; Kirkgöz, 2023) e os momentos em que o professor precisa, além da explicação do conteúdo, ensinar a própria LI na sala de aula EMI (Liu; Yuan, 2023).

Os dados dos trabalhos apresentados nesta seção encontram-se sintetizados no Quadro-Síntese das publicações – Estado da Arte (Apêndice A). A partir da síntese dos estudos, é possível identificar tendências metodológicas, focos recorrentes de análise e lacunas ainda existentes no campo, as quais contribuem para demonstrar a evidenciar a relevância e a originalidade da investigação que proponho no presente estudo.

¹¹ No Capítulo 2 desta tese, discorro sobre este conceito de forma mais aprofundada.

Com relação aos procedimentos metodológicos adotados, grande parte dos estudos recentes sobre EMI em sala de aula é de natureza qualitativa, com relativamente ampla adoção de estudos de caso. Também se destacam pesquisas etnográficas, análise da conversação e investigação narrativa. Além disso, muitos estudos fazem uso de gravações em áudio e vídeo das aulas, complementadas por entrevistas com docentes e discentes, questionários, diários reflexivos e análise de documentos institucionais. A triangulação de dados empíricos tem sido uma prática comum, fortalecendo as análises interpretativas e fornecendo um olhar mais abrangente sobre os fenômenos observados. Essas escolhas metodológicas evidenciam o interesse em compreender práticas de ensino e aprendizagem em EMI a partir de contextos situados, vivências locais e interações reais em sala de aula.

No que se refere aos focos de análise, destaca-se a atenção às estratégias pedagógicas utilizadas por docentes para promover a compreensão de conteúdo em uma língua adicional, ao uso da translinguagem como recurso para construção de sentidos, às formas de interação e organização discursiva em sala de aula e à construção de *rapport* entre professores e alunos. Ademais, há estudos que problematizam o papel da língua materna dos alunos, os repertórios espaciais e ideológicos mobilizados por docentes e a relação entre o ensino de conteúdo e o ensino da língua. É possível, notar, portanto, que os pesquisadores dos trabalhos aqui referidos se interessam por compreender como os professores lidam com os desafios de ensinar disciplinas específicas em inglês, considerando suas crenças, experiências, repertórios linguísticos e estratégias didáticas.

Apesar de esses estudos apresentarem semelhanças com a pesquisa que desenvolvi (especialmente no que se refere à adoção do estudo de caso e à utilização de instrumentos típicos dessa abordagem para investigar práticas docentes em contextos EMI, a partir das interações ocorridas em sala de aula), algumas lacunas ainda persistem. A primeira delas diz respeito à escassez de análises das práticas docentes, com base em dados empíricos, que articulem discurso e uso de instrumentos pedagógicos. Ademais, grande parte dessas investigações se concentra em contextos asiáticos e europeus. As experiências desenvolvidas no Brasil ainda são pouco representadas no debate internacional, o que evidencia a necessidade de pesquisas situadas nas realidades locais, capazes de dar visibilidade à complexidade e à singularidade das práticas docentes em EMI no país.

Além disso, muitos dos trabalhos encontrados reconhecem a translinguagem como uma prática recorrente e legítima em contextos EMI, são escassas as investigações que exploram as finalidades da adoção dessa prática; da mesma forma, o uso de instrumentos pedagógicos

específicos (tais como slides, vídeos, quadros, gráficos, esquemas) e sua articulação com o discurso docente ainda é pouco explorado na literatura internacional e, particularmente, na produção brasileira.

A pesquisa que desenvolvi busca justamente contribuir para o preenchimento dessas lacunas. Ao investigar a atuação de duas professoras em uma disciplina de engenharia de alimentos ofertada em inglês em uma universidade pública brasileira, proponho uma análise situada das ações docentes em sala de aula EMI, com base em dados empíricos, oriundos de gravações, transcrições e observações de aulas reais. A originalidade do estudo reside, portanto, na articulação entre o que as docentes dizem (e, portanto, fazem), seja utilizando a LI ou a LP, ou ambas as línguas, e os instrumentos de ensino que utilizam, oferecendo uma visão integrada desses dois aspectos na prática pedagógica em EMI.

Como resultado dessa análise e mapeamento, articulada às concepções teóricas que mobilizei para compreender as ações das docentes e suas visões acerca do EMI, concluo que *apesar de a translinguagem ocorrer espontaneamente nas práticas de ensino de professores de conteúdo em contextos EMI, sua dimensão pedagógica nem sempre é mobilizada de forma intencional, uma vez que as ações docentes refletem predominantemente as concepções individuais de cada professor.*

Desse modo, a presente pesquisa pode contribuir para a ampliação do conhecimento sobre EMI, principalmente em contexto brasileiro, fornecendo dados que podem subsidiar tanto a formação docente quanto o desenvolvimento de políticas institucionais mais sensíveis às realidades locais. O estudo também fortalece a perspectiva de que o sucesso do EMI não depende exclusivamente da proficiência linguística, mas da capacidade de mobilizar recursos multimodais, discursivos e pedagógicos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de fornecer o embasamento necessário para a análise que proponho, a próxima seção apresenta o referencial teórico que sustenta esta investigação. São discutidas, assim, as definições e os principais debates em letramentos, internacionalização e EMI, além de proposições concernentes aos seus aspectos linguísticos e metodológicos. Além disso, abordo a teoria dos atos de fala, conforme proposta por Searle (1984) e Austin (1990), como ferramenta conceitual de base para entender como as práticas discursivas das professoras em sala de aula se configuram como ações docentes. Esses aportes teóricos são fundamentais para compreender os recursos linguísticos e pedagógicos mobilizados no contexto pesquisado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, trago à tona o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, cujo foco recai sobre a prática docente em contextos de EMI em uma universidade pública brasileira. Ao investigar como duas professoras (Ps) que atuam nesses contextos mobilizam diferentes recursos (linguísticos e não linguísticos) no exercício da docência, com ênfase na alternância entre a LI e a LP, esta pesquisa insere-se em uma perspectiva que compreende a sala de aula como um espaço de práticas sociais e discursivas marcadas pelo uso das línguas de maneira situada, por meio das quais os sentidos e conhecimentos são construídos.

Conforme descrito anteriormente, o objetivo geral da pesquisa é “investigar como professoras que atuam em contexto de EMI em uma universidade pública brasileira mobilizam diferentes recursos linguísticos e didáticos no exercício da docência, com foco na alternância entre a LI e a LP”. Os objetivos específicos são: i) analisar as falas das docentes em aulas de EMI, considerando suas funções didáticas e pedagógicas; ii) descrever os padrões de uso da LI e da LP pelas docentes, com atenção à alternância de repertórios linguísticos e às funções pragmáticas e pedagógicas associadas aos recursos didáticos mobilizados; iii) analisar como as escolhas linguísticas e didáticas das docentes nas aulas de EMI podem refletir diferentes orientações ou posicionamentos em relação ao uso de múltiplas línguas e ao papel dos recursos no processo de ensino-aprendizagem.

Para buscar as respostas a essas questões considerando o contexto em tela, adoto uma abordagem teórica que permite reconhecer a complexidade das interações em sala de aula e dos repertórios ativados pelas docentes. Isso implica considerar o EMI com um conjunto de práticas concretas, materializadas e marcadas por negociações linguísticas e pedagógicas. Dessa forma, esta seção estrutura-se nos seguintes eixos principais: letramentos acadêmicos, internacionalização e adoção do EMI no contexto universitário brasileiro; concepções de EMI e suas implicações linguísticas e metodológicas; a teoria dos atos de fala, aqui entendidos como ações docentes performadas discursivamente, gerando efeitos pragmáticos e pedagógicos. Esse eixo fornece as ferramentas analíticas para a identificação e interpretação das falas das Ps, possibilitando compreender como esses atos constroem sentidos, organizam a interação e sustentam a prática de ensino no contexto em que as interações analisadas se desenvolvem¹².

¹² Para fins analíticos, emprego a nomenclatura “atos de fala” para designar as ações performadas discursivamente pelas Ps. Contudo, ao articular as falas das docentes com o contexto e com os propósitos de sua enunciação, constatei que esses atos de fala assumem configurações mais complexas, as quais, em seu conjunto, denomino ações, práticas ou fazeres docentes.

3.1 REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS, INTERNACIONALIZAÇÃO E EMI NO BRASIL

Para fins introdutórios, inicio este tópico apresentando um dos conceitos mais utilizados para definir EMI, dado por Dearden (2016, p. 4): trata-se do “uso da LI para ensinar conteúdos acadêmicos em jurisdições onde a primeira língua da maioria da população não é o inglês” (tradução minha¹³).

Outras definições são dadas por pesquisadores como Macaro (2018) e Murata e Iino (2018), carregando implicações linguísticas e, por conseguinte, metodológicas para ações desenvolvidas em contexto de EMI. Abordo esses aspectos de maneira mais aprofundada nos subtópicos 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.4. Neste tópico, trago à tona a relação entre internacionalização, letramentos acadêmicos e EMI, com ênfase no contexto brasileiro, com o intuito de situar o leitor quanto às principais dimensões que permeiam o desenvolvimento de práticas de EMI no país.

Considerando a definição proposta por Dearden (2016), é possível afirmar que, no Brasil, onde a primeira língua da maioria da população é o português, disciplinas ministradas em LI no ambiente universitário podem ser caracterizadas como EMI. Contudo, como apontam Baumvol e Sarmiento (2019), o uso de uma língua distinta da LP em contextos formais de ensino pode assumir um caráter excludente. As autoras ressaltam que grande parte da população brasileira não tem oportunidades de aprendizagem efetiva de línguas adicionais, uma vez que o ensino dessas línguas se concentra majoritariamente no setor privado, ao qual apenas uma parcela restrita da sociedade possui condições financeiras de acesso.

Embora o ensino de LI seja obrigatório nas escolas públicas brasileiras a partir do Ensino Fundamental II, Baumvol e Sarmiento (2019) explicam que muitos estudantes oriundos dessas instituições ingressam na universidade sem desenvolver as competências linguísticas necessárias para serem considerados falantes independentes do idioma. Essa lacuna impacta diretamente as ações de EMI nas IES brasileiras, pois a falta de domínio da LI frequentemente impossibilita que acadêmicos se participem de disciplinas e cursos ministrados nesse idioma (Baumvol; Sarmiento, 2019).

¹³ No original em inglês: “The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (Dearden, 2016, p. 4).

Baumvol e Sarmento (2019) pontuam que tal situação acaba por excluir esses estudantes, indo contra o propósito das políticas públicas para a educação superior no país, que têm priorizado a construção de uma universidade de excelência e inclusiva, por meio de ações que buscam democratizar o acesso à universidade e suas múltiplas oportunidades, com vistas à erradicação da pobreza, ao desenvolvimento sustentável e ao avanço global – ações que incluem não apenas o EMI, mas também outras atividades de internacionalização.

As universidades implementam e desenvolvem práticas de internacionalização, seja por meio da mobilidade acadêmica ou IeC, por múltiplas razões. Knight (2008) as classifica em quatro categorias: sociais/culturais, políticas, econômicas e acadêmicas. Na Europa e na América do Norte, prevalecem os fatores econômicos, pois estudantes estrangeiros nessas instituições arcam com altas mensalidades. No Brasil, em contrapartida, as universidades públicas (gratuitas para brasileiros e estrangeiros) priorizam motivações de ordem social/cultural e acadêmica. Nesses casos, o objetivo central é capacitar as comunidades acadêmicas para atuar em um mundo interconectado e interdependente, elevando a qualidade do ensino superior e promovendo maior equidade educacional, com vistas à construção de uma sociedade mais justa (Baumvol; Sarmento, 2016).

Além da insuficiência no domínio da LI entre os estudantes, ações em EMI podem provocar pressão sobre os docentes para que utilizem o inglês em suas atividades acadêmicas, sob a alegação de que essa prática contribuiria para melhorar as avaliações dos programas junto a órgãos de fomento. Jordão (2019) observa que essa exigência revela-se incoerente, pois, ao sustentar-se em tal justificativa, acaba por gerar incertezas quanto às identidades profissionais dos professores, causando sentimentos de inadequação. Nesse sentido, Calvo *et al.* (2022) sugerem que a alternância entre a LI e a LP pode mitigar esses sentimentos, já que o uso do inglês permite a exposição dos alunos a culturas acadêmicas internacionais, enquanto emprego do português contribui para manter a motivação e superar inseguranças relacionadas ao uso da língua.

Portanto, em consonância com Calvo *et al.* (2022), é possível conceber que os usos de inglês e português no EMI pode funcionar como estratégia de inclusão e democratização, permitindo que estudantes com diferentes níveis de proficiência participem ativamente, compreendam o conteúdo e desenvolvam confiança. As autoras defendem a integração gradual da LI durante as aulas, com a utilização da LP como recurso de mediação, favorecendo o engajamento, a equidade e o acesso a oportunidades de internacionalização, mesmo para aqueles que não vivenciam experiências acadêmicas no exterior.

Ao refletir sobre o EMI como prática inclusiva e democratizadora, Baumvol e Sarmento (2019) enfatizam que é necessário considerar a complexidade que envolve a definição da “língua de instrução”. Tal definição ultrapassa a escolha entre usar ou não o inglês, abrangendo fatores como as línguas de origem de professores e estudantes, o compartilhamento ou não da mesma língua materna, a língua das referências bibliográficas, bem como os idiomas utilizados para interações dentro e fora da sala de aula (Baumvol; Sarmento, 2019). Assim, o EMI deve ser entendido como um conjunto de contextos e graduações de uso da LI, que podem variar em função dos participantes e das situações acadêmicas. Adotado dessa forma, o EMI nas IES brasileiras pode contribuir para empoderar estudantes, ampliar sua participação em diferentes cenários acadêmicos que envolvam o inglês e promover práticas de mobilidade acadêmica mais simétricas, fortalecendo a inserção e a visibilidade da produção científica nacional no cenário internacional (Baumvol; Sarmento, 2016).

Assim, Baumvol e Sarmento (2016; 2019) ressaltam o fato de que a adoção do EMI pode gerar benefícios linguísticos significativos, ao possibilitar que professores e estudantes participem de práticas autênticas que demandam o uso do inglês, favorecendo o aprimoramento da proficiência para finalidades diversas, como eventos acadêmicos, cursos *on-line* internacionais, intercâmbios e colaborações com parceiros de pesquisa estrangeiros. Com isso, as autoras asseveram que o papel da LI no ensino superior ultrapassa sua função como meio de instrução permeando múltiplas práticas sociais e acadêmicas. Nesse contexto, a participação plena e efetiva em ambientes internacionais (dentro e fora do Brasil) não depende apenas do domínio linguístico, mas requer competências mais amplas, que permitam aos acadêmicos navegar, produzir e interagir criticamente no universo global de construção e circulação do conhecimento.

Aprofundando a ideia de que a participação em contextos acadêmicos internacionais exige mais do que proficiência linguística, é relevante considerar o conceito de letramentos, em especial os letramentos acadêmicos. De acordo com Lea e Street (2006), de forma ampla, letramentos são práticas sociais de leitura, escrita e comunicação que variam conforme contexto, cultura e gênero, englobando não apenas o uso da linguagem verbal, mas também modos multimodais de expressão, como visuais e gestuais, que constituem recursos para a construção de sentido. Nessa perspectiva, ser letrado significa participar ativamente de práticas sociais de significação e interação, envolvendo interpretação e produção de sentido de maneira contextualizada (Lea; Street, 2006).

No âmbito acadêmico, essa noção de letramentos é aplicada de forma específica às atividades realizadas em IeS. Segundo Lea e Street (2006), eles envolvem o engajamento com normas institucionais, relações de poder e definições sobre o que pode ou não pode ser entendido como conhecimento na esfera acadêmica. Desenvolver letramentos acadêmicos é, portanto, lidar com práticas complexas e situadas, interpretar expectativas disciplinares, produzir textos alinhados a critérios institucionais e construir identidade e autoridade dentro do universo acadêmico. Portanto, para além do conhecimento linguístico, ser letrado academicamente significa possuir competências que possibilitam a participação efetiva em ambientes de produção e divulgação de conhecimentos específicos (Lea; Street, 2006).

Por se tratar de práticas que se constituem de modo complexo e situado, os letramentos acadêmicos podem operar como filtros de participação que privilegiam certos grupos em detrimento de outros. Conforme Lillis (1997) explica, ao longo da história, o acesso às instituições de ensino superior esteve restrito a grupos privilegiados, e os letramentos acadêmicos refletem, em grande medida, essas relações de poder promotoras de inclusão de alguns indivíduos e exclusão de outros. As convenções institucionais que regulam a produção de textos acadêmicos (normas de escrita, estruturas discursivas, expectativas epistemológicas etc.) funcionam como um mecanismo de mediação que determina quem pode ser ouvido e como sua voz é interpretada dentro do ambiente universitário. Assim, estudantes que já foram socializados nas práticas dominantes, geralmente provenientes de contextos socioeconômicos, culturais e linguísticos mais privilegiados, encontram-se em posição de vantagem, pois estão familiarizados com os códigos e expectativas que estruturam a comunicação acadêmica (Lillis, 1997).

Por outro lado, continua Lillis (1997), grupos historicamente excluídos, como pessoas oriundas de classes trabalhadoras, pessoas mais velhas e indivíduos de diferentes contextos culturais, religiosos e linguísticos, enfrentam barreiras significativas ao adentrarem as universidades. O desconhecimento das convenções acadêmicas não apenas dificulta sua participação plena, como também os marginaliza dentro da instituição, limitando a forma como podem se expressar e interagir criticamente. Lillis (1997) destaca ainda que a exclusão não se dá apenas pelo acesso físico à universidade, mas pela falta de socialização nas práticas dominantes que estruturam o significado e o reconhecimento do saber. Para promover uma educação inclusiva, é necessário problematizar essas convenções, tornando-as explícitas e criando espaços de diálogo que permitam aos estudantes não apenas compreender as normas,

mas também apropriar-se delas, articulando suas próprias experiências e perspectivas na produção de conhecimento.

Fiad (2017), considerando os letramentos acadêmicos em contexto brasileiro, alinha-se à proposta de Lillis (1997), ao sugerir que para promover maior inclusão, as práticas de ensino-aprendizagem nas IES devem considerar os textos dos estudantes como processos em desenvolvimento, criando espaços para diálogo sobre seus interesses, questões particulares e formas diversas de expressão. Essa abordagem permite valorizar os conhecimentos e experiências dos alunos, ampliando sua participação e protagonismo no ambiente acadêmico. Por isso, o papel dos mediadores de letramento, que podem ser professores ou outros atores, não deve se restringir às correções dos textos, mas incorporar o acompanhamento contínuo e a valorização das escritas como ferramentas de inserção crítica e significativa na universidade, promovendo, assim, um ensino mais inclusivo, dialogado e sensível às diversidades linguísticas e culturais (Fiad, 2017).

Rodrigues, Ribeiro e Hendges (2024), ao articular a questão dos letramentos acadêmicos no Brasil ao EMI, destacam que propostas mais inclusivas precisam considerar o multilinguismo e a pluralidade cultural tão presentes no país; do contrário, eles podem reproduzir exclusões semelhantes às observadas por Lillis (1997), uma vez que normas e convenções dominantes tendem a favorecer estudantes já familiarizados com padrões acadêmicos hegemônicos. De acordo com aqueles autores, a simples implementação do EMI não é garantia de inclusão; é necessário ir além, com práticas acadêmicas que reconheçam e valorizem os diferentes repertórios linguísticos, sociais e culturais, experiências de aprendizagem e trajetórias de vida dos estudantes.

Em termos práticos, Rodrigues, Ribeiro e Hendges (2024) sugerem que ações inclusivas de letramentos acadêmicos envolvem o desenvolvimento de currículos e formação continuada de professores que levem em consideração as especificidades locais. Isso inclui a valorização de múltiplas línguas, sotaques, gêneros e práticas de letramento prévias; a adoção de perspectivas teóricas que questionem criticamente convenções e ideologias linguísticas, promovendo o empoderamento dos estudantes; a integração da consciência de gêneros textuais como ferramenta para apoiar a participação efetiva nas práticas acadêmicas; e a promoção de interações plurilíngues e interculturais que ampliem o acesso equitativo ao conhecimento. Tais estratégias, portanto, poderiam posicionar o EMI não apenas como meio de instrução em inglês, mas como instrumento de democratização do acesso a letramentos acadêmicos, favorecendo

uma educação mais inclusiva, dialogada e crítica, capaz de ouvir e valorizar diferentes vozes dentro da universidade (Rodrigues, Ribeiro; Hendges, 2024).

Em suma, portanto, por meio de práticas sensíveis às características específicas de cada contexto, é possível conceber o EMI de modo a não reproduzir desigualdades linguísticas, favorecendo estudantes já familiarizados com normas acadêmicas dominantes, marginalizando aqueles de origens socioculturais menos privilegiadas (Baumvol; Sarmiento, 2019; Lillis, 1997), mas oportunizando aos acadêmicos a participação em práticas de letramentos acadêmicos inclusivos, por meio da valorização de diferentes repertórios (linguísticos e não linguísticos) e experiências de aprendizagem (Fiad, 2017; Rodrigues; Ribeiro; Hendges, 2024).

A partir dessas considerações, entendo, em consonância com autores como Björkman (2010), El Kadri e Gimenez (2013), Garcia e Li (2014), Jenkins, (2018), Murata e Iino (2018), Kuteeva (2019) e Calvo *et al.* (2022), que a perspectiva do ILF tem um papel essencial no EMI, funcionando não apenas como meio de instrução, mas como ferramenta pedagógica de interação entre professores e estudantes de diferentes contextos linguísticos, oferecendo possibilidades da realização de práticas flexíveis e interculturais, integrando-se às estratégias de letramentos acadêmicos para tornar o EMI mais acessível e efetivo. Por essa razão, no próximo subtópico, abordo a visão do ILF atrelada a ações em EMI.

3.1.1 Aspectos linguísticos relacionados a práticas de EMI

Conforme afirmei no tópico anterior (3.1), Dearden (2016, p. 4) define o EMI como o “uso da LI para ensinar conteúdos acadêmicos em jurisdições onde a primeira língua da maioria da população não é o inglês”. Macaro (2018) define o termo de maneira semelhante, explicando que o EMI se refere ao uso da LI como meio de instrução para o ensino de disciplinas acadêmicas em contextos nos quais o inglês não é a língua oficial.

Tais definições podem ser ampliadas, de modo a abarcar outras nuances e especificidades com as quais nos deparamos ao tentar analisar o EMI de forma mais aprofundada. Assim, no que diz respeito à questão linguística, compactuo com Murata e Iino (2018), que tratam o EMI como a utilização da LI como língua franca em atividades de ensino dentro de instituições em que o idioma pode ser tanto um idioma estrangeiro quanto o idioma nativo entre os estudantes. Tal definição leva em conta, portanto, não aspectos geográficos, mas a língua do estudante, que pode ser tanto nativo falante de LI quanto falante nativo de qualquer outra língua.

Desse modo, ao incorporarem a noção de que a LI do EMI deve ser a perspectiva do ILF, Murata e Iino (2018) reconhecem a diversidade linguística e cultural dos falantes e entendem que a comunicação em inglês não se pauta necessariamente por normas vinculadas aos falantes nativos (principalmente às dos britânicos e estadunidenses), mas sim por práticas negociadas entre interlocutores multilíngues (Jenkins, 2015). Essa perspectiva permite depreender que o sucesso da comunicação, e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem, no contexto educacional, não depende da aderência a um modelo nativo de inglês, mas da capacidade de produzir sentido de forma colaborativa, utilizando recursos diversos disponíveis aos participantes (Seidlhofer, 2011; El Kadri; Gimenez, 2013; Jenkins, 2015; 2018).

Para além das definições, Bolton *et al.* (2025) lembram que investigações empíricas, realizadas nos próprios contextos educacionais em que a LI é utilizada, permitem a ampliação da representatividade geográfica, cultural e linguística nas pesquisas sobre EMI. Com isso, é possível compreender a pluralidade de experiências e realidades acadêmicas ao redor do mundo, permitindo o desenvolvimento de uma visão mais inclusiva e situada. Tal perspectiva é especialmente relevante ao se considerar o ILF em contextos de EMI, uma vez que desloca o foco da proficiência nativa para o uso comunicativo e funcional da língua em situações autênticas de ensino e aprendizagem. Isso abre espaço para análises que levem em conta a complexidade das interações em sala de aula, a diversidade linguística dos participantes e os recursos pedagógicos mobilizados pelos docentes, como se busca evidenciar ao longo desta pesquisa.

No que se refere ao aspecto linguístico, é importante ressaltar que comungo com a visão de Jenkins (2018), quando a autora propõe que o inglês utilizado no EMI seja o ILF. A autora explica esse termo ao afirmar que LI, enquanto língua comum entre falantes de línguas diferentes, não deve ser compreendida como uma variante pertencente ao falante nativo, o qual deve ser imitado pelos falantes não nativos. Jenkins (2015; 2018) defende que ILF se configure enquanto uma postura diante do idioma, na qual i) o conteúdo que se expressa tem mais relevância do que as regras da língua utilizada para fazê-lo; ii) outras línguas podem ser utilizadas no estabelecimento de interações entre falantes dos mais variados *backgrounds* linguísticos, sociais e culturais. Assim, a LI pode estar disponível como língua comum entre os falantes, mas nem sempre precisa ser a língua escolhida para todas as interações entre eles. No contexto de EMI, por exemplo, é possível que o professor ministre conteúdos em LI, mas que

os alunos, ao interagirem entre si, adotem outra língua, ou mesmo “misturem” diferentes línguas, estabelecendo e construindo sentidos a partir dessa prática (Jenkins, 2018).

A visão de que o “E” de EMI seja o ILF, tal qual propõe Jenkins (2018), também é compartilhada por Gimenez *et al.* (2020), que, por sua vez, defendem o princípio da inteligibilidade além da possibilidade, por exemplo, de o professor adotar alguma outra língua que tem em comum com os alunos para diminuir possíveis barreiras comunicacionais que impeçam a compreensão dos conteúdos pelos discentes.

Dessa forma, entender o EMI como prática de ILF desloca o foco da proficiência nativa para a inteligibilidade, a negociação de significados e a eficácia comunicativa. Isso também repercute nas metodologias de ensino e nos critérios de avaliação, que devem considerar as múltiplas formas de uso legítimo do inglês, bem como a coexistência e a interação com outras línguas presentes no ambiente educacional. Tal compreensão favorece abordagens mais inclusivas, que reconhecem e valorizam a heterogeneidade linguística dos envolvidos nas interações como uma prática legítima e estratégica, dentro da sala de aula (El Kadri; Gimenez, 2013; García; Li, 2014).

No Brasil, a prática do EMI reflete a convivência constante entre o inglês e outros idiomas (principalmente a LP) e recursos presentes no repertório dos participantes. Professores e alunos utilizam esses recursos linguísticos (além de outros inúmeros recursos de diferentes naturezas) de forma estratégica para mediar, compreender e se apropriar do conteúdo (García; Lin, 2023). Dessa forma, a perspectiva do ILF, que valoriza o uso integrado desses repertórios, parece-me especialmente adequada para o contexto brasileiro, pois permite a promoção de uma abordagem pedagógica inclusiva e alinhada à diversidade linguística, cultural e social dos aprendizes.

Em contextos bi/multilíngues nos quais o inglês é utilizado como língua franca, a eficiência comunicativa tende a prevalecer sobre a complexidade linguística (Björkman, 2010). Considerando o âmbito educacional, Calvo *et al.* (2022) asseveram que a perspectiva do ILF em contextos de EMI está frequentemente associada à valorização da diversidade do inglês, em detrimento de uma variedade única ou do modelo do falante nativo, ao apreço pelo multilinguismo ao invés do monolinguismo em inglês e ao foco no conteúdo e na acomodação, por meio do uso de estratégias comunicativas e pragmáticas que favorecem a compreensão, mais do que na precisão formal. Nesse sentido, os professores parecem recorrer amplamente a tais estratégias, para facilitar o entendimento dos conteúdos e, ainda, resolver falhas e prevenir rupturas na interação (Calvo *et al.*, 2022).

De todo modo, em consonância com Björkman (2010), é fundamental promover e ampliar a consciência sobre os usos do ILF em contextos de EMI, bem como sobre os fatores que tornam um falante efetivo, considerando as habilidades e conhecimentos que legitimam sua participação em ambientes acadêmicos, nos quais os letramentos podem determinar processos de inclusão ou exclusão. Essa sensibilização pode ocorrer em nível macro, por meio de políticas linguísticas claras que assegurem a formação de professores e alunos para enfrentar as complexidades desse cenário, e em nível micro, por meio de formação continuada e cursos específicos destinados a ambos os grupos (Björkman, 2010).

Em síntese, conforme propõe Kuteeva (2019), é relevante compreender que cada contexto de EMI constrói seu próprio regime linguístico, no qual o que é considerado aceitável deve resultar de um processo de negociações de sentido, que podem variar à medida em que ocorrem as interações. No caso brasileiro, em que o EMI não visa prioritariamente atrair estudantes internacionais (Baumvol; Sarmiento, 2016; 2019), o uso exclusivo da LI em salas compostas por falantes nativos de LP pode soar pouco natural; ainda assim, docentes e discentes podem optar por utilizá-lo para fins de prática ou por outros motivos, sem abandonar o português ou outras línguas durante as aulas. Nesse cenário, uma abordagem multilíngue deve considerar perfis linguísticos, dinâmicas de grupo e relações de poder, de modo a não se tornar excludente (Calvo *et al.*, 2022).

O reconhecimento da natureza dinâmica e contextualizada dos regimes linguísticos em EMI abre a possibilidade de explorar dois conceitos centrais na perspectiva do ILF, a alternância de códigos e a translanguagem, que apresento no subtópico a seguir.

3.1.2 A alternância de códigos e a translanguagem

Diante de realidades como a das universidades brasileiras, caracterizadas pela pluralidade linguística e de outros repertórios, os conceitos de alternância de código e translanguagem são frequentemente discutidos de maneira inter-relacionada no campo dos estudos sobre bilinguismo e educação linguística, e, por conseguinte, em contextos relacionados ao EMI. Embora ambos estejam ligados ao uso de múltiplas línguas por falantes bilíngues ou multilíngues, suas concepções teóricas divergem significativamente.

A alternância de códigos pode ser definida como o emprego de duas (ou mais) línguas dentro de um mesmo enunciado, frase ou conversa (Gumperz, 1982). Tal conceituação parte do pressuposto de que cada língua funciona como um sistema pré-definido isolado (Lucena, 2021;

García; Li, 2014), adotado pelo falante consciente ou inconscientemente, de acordo com a necessidade do falante e da adequação do uso de cada língua ao contexto sociolinguístico em que ocorrem as interações (Creese; Blackledge, 2010).

Gumperz (1982) caracteriza a alternância de códigos, explicando que ela pode ocorrer em sequências de frases, ou mesmo com o emprego de uma palavra em uma língua diferente da língua utilizada em sequências de frases. Além disso, segundo o autor, quando falantes se comunicam utilizando a alternância de códigos, normalmente o fazem de maneira fluente, sendo que a mudança de uma língua para outra não é usualmente marcada por algum tipo de hesitação. Assim, trocas entre as línguas ocorre de maneira automática, sem que eles tenham, necessariamente, consciência de estar utilizando um sistema ou outro, já que as regras de uso de cada língua disponível são partes constituintes do conhecimento que o falante possui para produzir sentidos.

O autor ainda identifica diversas funções que a alternância de código cumpre em diferentes interações (principalmente as orais), tais como citar falas de outras pessoas, direcionar a mensagem a interlocutores específicos, inserir interjeições ou expressões de apoio, repetir informações para esclarecer ou enfatizar, qualificar enunciados com complementações, e indicar o grau de envolvimento pessoal do falante naquilo que é dito. Com isso, é possível notar que a alternância de códigos não obedece apenas a regras gramaticais rígidas, mas é frequentemente guiada por fatores pragmáticos e contextuais. Seu uso apropriado é aprendido na prática social e sinaliza o compartilhamento de pressupostos culturais e a participação ativa em redes e grupos específicos (Gumperz, 1982).

Em consonância com Gumperz (1982), Matias e Chacha (2024) pontuam que a mescla de códigos linguísticos reflete a complexidade e a dinâmica das interações em comunidades bilíngues, sendo, ainda, um fator que contribui para a formação de identidades linguísticas híbridas. Os autores ponderam ainda que não se trata, portanto, da mera mistura de línguas, mas de um processo governado por regras que são geradas a partir de uma variedade de fatores.

A translinguagem, por sua vez, configura-se como um conceito mais amplo em relação à alternância de código, na medida que esta é pautada na concepção de que as línguas são sistemas separados. A translinguagem propõe a integração dinâmica desses recursos em um único repertório linguístico unificado, que, ao mesmo tempo que reconhece a existência de línguas nomeadas, definidas por fatores históricos, políticos e ideológicos (Lee; Jenks, 2025), questiona a ideia de que os falantes bi/multilíngues façam essa separação em suas interações (García; Li, 2014). Em outras palavras, enquanto a alternância de códigos é compreendida como

a mudança entre sistemas linguísticos distintos, a translinguagem é concebida como uma prática comunicativa que emerge da mobilização integrada e situada de todos os recursos linguísticos (e de outras naturezas) disponíveis ao falante (Cenoz; Gorter, 2023).

A translinguagem, portanto, é mais do que um fenômeno descritivo; trata-se de uma abordagem epistemológica que reconhece a complexidade das práticas linguísticas em contextos reais de uso. Ela pode ser compreendida como a prática discursiva que rompe com os limites rígidos entre línguas, permitindo que falantes mobilizem todo o seu repertório de forma integrada e dinâmica, independentemente de sua categorização como “inglês”, “espanhol”, “português” etc (García; Li, 2014).

O conceito de translinguagem revela-se mais adequado às práticas comunicativas contemporâneas do que a alternância de códigos, já que a comunicação no século XXI exige uma abordagem que vá além do viés linguístico tradicional, incorporando também elementos multimodais e outros recursos semióticos, o que reforça ainda mais a pertinência do conceito desse conceito frente às complexidades comunicativas atuais (Li, 2018).

Li (2018) explica ainda que os seres humanos pensam além da linguagem, e o pensamento requer o uso de uma variedade de recursos cognitivos, semióticos e modais, dos quais a linguagem, no seu sentido convencional de fala e escrita, é apenas um deles. Por isso, nas interações, o foco principal é a construção de sentido e de conhecimento, mais do que o uso correto ou separado das línguas em si, o que evidencia uma centralidade maior das interações e da participação dos sujeitos do que dos sistemas linguísticos normativos (Li, 2018). Em suma, portanto, “a translinguagem (...) inclui todos os modos de construção de sentido” (García; Li, 2014, p. 29, tradução minha¹⁴), considerando a ampla diversidade de repertórios semióticos e espaciais que os interlocutores mobilizam em suas interações (Lee; Jenks, 2025).

Tendo em vista essa concepção translinguagem como prática social, uso de diferentes tipos de repertórios e construção de sentido, é possível compreender o potencial da translinguagem como ferramenta pedagógica. Com base nessa perspectiva, o próximo subtópico discute o que Cenoz e Gorter (2023) chamam de “translinguagem pedagógica”, que consiste no uso intencional da translinguagem como recurso legítimo para a aprendizagem, em especial no contexto de EMI.

3.1.3 A translinguagem pedagógica

¹⁴ Original em inglês: “Translanguaging (...) includes all meaning-making modes” (García; Li, 2014).

A translinguagem pedagógica é uma abordagem estratégica constituída, em princípio, para o ensino de línguas e para aulas em geral ministradas em contextos bi/multilíngues. Conforme explicam Muguruza, Cenoz e Gorter (2023), ela parte do repertório linguístico total dos alunos, com o objetivo de otimizar o aprendizado. Diferente do simples uso espontâneo de múltiplas línguas em sala de aula, essa prática é cuidadosamente planejada para desenvolver habilidades linguísticas e ampliar a compreensão dos alunos.

Estudos sobre práticas docentes em contextos de EMI têm destacado que a incorporação da translinguagem pode favorecer a promoção de uma aprendizagem mais inclusiva e significativa. Alguns desses trabalhos já compõem parte desta tese, tendo sido apresentados na seção referente ao Estado da Arte. Trata-se dos trabalhos de Ngo (2019), Gu, Li e Jiang (2021), Bozbiyik (2023) e Yuan e Yang (2023). De modo geral, essas pesquisas reconhecem a translinguagem como uma prática pedagógica que possibilita a estudantes e professores atuarem de forma mais participativa e contextualizada, favorecendo melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na valorização das línguas e identidades culturais presentes em sala de aula.

Outros pesquisadores, como Cogo *et al.*, 2024, destacam o papel da translinguagem na promoção de inclusão e justiça linguística. Essas autoras explicam que condições de ordem social, econômica e cultural, entre outras, geram disparidades linguísticas em diferentes partes do mundo, restringindo o acesso a LEs às camadas mais privilegiadas da sociedade. Em contextos de EMI, essas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a LI tende a ser privilegiada em detrimento de outras línguas. Ao incorporar as línguas e demais repertórios dos estudantes, os docentes possibilitam uma compreensão mais efetiva de conteúdos complexos e incentivam uma participação mais significativa nas interações acadêmicas (Cogo *et al.*, 2024).

Por essas razões, apresento, na sequência, estratégias para aplicação da translinguagem enquanto prática intencional e planejada em ambientes EMI, considerando, em especial, propostas de pesquisadores que analisam salas de aula de línguas adicionais e/ou bi/multilíngues, articuladas a especificidades de contextos EMI, nos quais a LI não é o foco direto de aprendizagem, mas o meio a partir do qual conteúdos diversos podem ser ensinados e aprendidos. Busco, assim, levantar possibilidades que permitam atender às demandas sociolinguísticas e educacionais presentes no ensino superior internacionalizado.

De antemão, é necessário pontuar que as práticas de translinguagem pedagógica baseiam-se em abordagens de ensino centradas no aluno. Assim, elas consideram o falante

multilíngue e seu repertório como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem (Cenoz; Gorter, 2023). Dentre as estratégias apresentadas para o ensino em contextos multilíngues, seja de língua adicional, seja de outros conteúdos, selecionei e compilei, com base em García e Li (2014), Cenoz e Gorter (2023), García, Li e May (2023), aquelas que poderiam ser empregadas por professores em contexto de EMI. São elas: considerar todo repertório linguístico; elaborar e utilizar recursos e materiais multilíngues e multimodais; promover a consciência metalinguística e a flexibilidade com relação ao uso de diferentes línguas; promover atividades colaborativas; auxiliar na construção de conhecimento prévio; adotar a postura de facilitador e co-aprendiz.

A seguir, apresento, a título de exemplo, atividades que podem ser desenvolvidas para a aplicação de cada uma dessas estratégias. Para facilitar o entendimento e adequar o texto à realidade brasileira, substituí termos como L1, língua materna e primeira língua por LP, considerando que o português é a língua oficial do país (ainda que muitas outras línguas estejam presentes em nosso território).

Considerar todo repertório linguístico

Em salas de aulas nas quais mais de uma língua está presente, é importante que os alunos tenham espaço para utilizar todo seu conhecimento de práticas linguísticas para construir sentidos. Esses espaços devem ser constituídos a partir da tolerância e do respeito, para que os discentes se sintam confortáveis para se expressar e expor suas identidades (García; Li, 2014).

Na prática, a construção desses espaços pode ser feita de diferentes formas, como, por exemplo, usando-se diferentes línguas para *input* e *output* (o professor ministra as aulas em LI e o aluno escreve uma atividade sobre o conteúdo ensinado em LP, por exemplo); comparando fontes de informações em diferentes línguas; utilizando a LP para ativar conhecimentos prévios, como suporte (*scaffold*) para compreender e gerar ideias mais complexas, para esclarecer instruções, conceitos, gerenciar a organização da sala de aula, reforçar ideias; permitir que os alunos discutam determinados tópicos em pequenos grupos em qualquer língua antes de compartilhar suas conclusões com a turma toda em inglês.

Além dessas ações, o professor pode planejar os momentos que utiliza uma língua ou outra, ou mesmo tomar decisões não planejadas para fazê-lo, em resposta às necessidades comunicativas em sala de aula (Cenoz; Gorter, 2023). O docente pode, ainda, lançar mão da alternância entre línguas de *input* e *output*, de modo que o aluno possa ter acesso a diferentes

modos de adquirir e produzir conhecimentos, sem que a língua seja um empecilho para tal (García; Li, 2014).

A construção de espaços em que os alunos possam utilizar todo seu repertório linguístico também inclui atividades de avaliação. García, Lin e Mei (2014) explicam que, durante as avaliações, os estudantes devem ter a permissão de demonstrar seu conhecimento a partir de todo seu repertório.

Elaboração e uso de recursos e materiais multilíngues e multimodais

A utilização de recursos e materiais multimodais e multilíngues constitui uma estratégia pedagógica central em abordagens translíngues. Para tanto, o professor pode lançar mão de recursos e materiais que envolvam a integração de textos multimodais, literatura em diferentes línguas e traduções, o que amplia o acesso dos estudantes ao conteúdo e favorece o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas diversas (García; Li, 2014; García; Lin; May, 2023),

García, Lin e May (2023) destacam, ainda, a importância da adaptação de materiais didáticos para estudantes bi/multilíngues. Guias de atividades que combinam imagens, gráficos e textos verbais curtos representam um suporte eficaz para a compreensão de conteúdos, promovendo maior acessibilidade e inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Promover a consciência metalinguística e a flexibilidade quanto ao uso das línguas

O professor pode organizar, durante as aulas, momentos específicos para que os alunos fortaleçam sua capacidade de compreender diferentes códigos linguísticos. Para tanto, pode-se realizar atividades com foco no vocabulário acadêmico do conteúdo estudado, nas quais os estudantes comparem as características das palavras, explorando cognatos e palavras complexas a partir de sua estrutura morfológica, como com prefixos e sufixos (García; Li, 2014; Cenoz; Gorter, 2023; García; Lin; May, 2023).

Além disso, é importante que o professor se mostre flexível com relação ao uso das línguas em sala de aula. Isso significa reconhecer e valorizar os diferentes repertórios linguísticos dos estudantes, permitindo que utilizem tanto a LI quanto a LP (ou outras línguas) como recursos para compreender, expressar ideias e construir conhecimento. Essa flexibilidade envolve adaptar a linguagem utilizada nas explicações, aceitar respostas e a realização de atividades em múltiplas línguas, recorrer à tradução ou à alternância de códigos quando

necessário, e criar um ambiente em que o uso de diversas línguas seja visto como um recurso legítimo e produtivo para a aprendizagem, e não como uma limitação (García; Li, 2014).

Promover atividades colaborativas

Atividades colaborativas são estratégias que podem se mostrar eficazes para promover a translinguagem em contextos educacionais, em especial, de EMI. Segundo García e Li (2014), os estudantes podem ser agrupados em pares ou pequenos grupos para realizar tarefas que mobilizam o repertório linguístico completo dos alunos. Podem ser mencionados como exemplos dessas tarefas a discussão sobre diferentes itens do conteúdo e a assistência mútua na leitura de textos (García; Li, 2014).

Auxiliar na construção de conhecimento prévio

Os conteúdos ministrados nas aulas e as práticas linguísticas em sala de aula podem ser mais bem compreendidos a partir da ativação do conhecimento prévio do aluno acerca destes componentes. Atividades como o diálogo colaborativo, a leitura de textos multilíngues e o uso de recursos auditivos e visuais em diferentes línguas podem ser empregadas para tal fim (García; Li, 2014).

Adotar a postura de facilitador e co-aprendiz

Ao adotar práticas de translinguagem, o professor abre mão do papel exclusivo de autoridade na sala de aula, passando a atuar como facilitador. Nesse papel, promove a formação de grupos colaborativos com o objetivo de potencializar o uso do repertório integral dos alunos como ferramenta de aprendizagem. Além disso, esses professores também podem se posicionar como aprendizes, assumindo uma postura dialógica e multivocal (García; Li, 2014).

O Quadro 3 apresenta, de forma resumida, as estratégias e atividades propostas acima.

Quadro 3 - Estratégias de translinguagem pedagógica para contextos de EMI

Estratégias	Atividades possíveis
Considerar todo repertório linguístico	- Uso de línguas diferentes para <i>input</i> e <i>output</i>; - comparação de informações em LI e em LP; - uso da LP como suporte para compreensão; - discussão em grupos pequenos em LI antes de apresentar em inglês. - alternância planejada ou espontânea entre línguas conforme necessidade; - avaliações que permitem uso do repertório completo do estudante.

Elaborar e utilizar recursos e materiais multilíngues e multimodais	- Utilização de textos multimodais e/ou em diferentes línguas (LI e LP) como recursos e materiais didáticos; - realização de atividades de tradução; - adaptação de materiais, com a utilização de guias com imagens, gráficos e textos curtos.
Promover a consciência metalinguística e a flexibilidade	- Comparação de palavras em LI e LP; - reconhecimento de palavras cognatas.
Promover atividades colaborativas	- Trabalho em pares ou grupos pequenos; - discussão de itens afeitos ao conteúdo; - leitura assistida por pares.
Auxiliar na construção de conhecimento prévio	- Ativação de conhecimento prévio, por meio de: diálogo colaborativo, leitura de textos multilíngues (LI e LP); uso de recursos auditivos e visuais em diferentes LI e LP.
Adotar a postura de facilitador e co-aprendiz	- Formação de grupos colaborativos; - potencialização do uso do repertório integral; - postura dialógica e multivocal.

Fonte: A autora, com base em Cenoz e Gorter (2023); García, Lin e May (2023); García e Li (2014).

Neste subtópico, apresentei aspectos metodológicos relativos a aulas em EMI que têm como base a noção de translanguagem pedagógica. Além das questões linguísticas que permeiam o EMI, há também que se considerar o desenvolvimento de outras práticas metodológicas que possam contribuir aos propósitos educativos, de modo que a língua utilizada não impeça que os conteúdos ministrados sejam aprendidos pelos alunos. Beelen (2019) reitera a importância de metodologias de ensino adequadas, pois, segundo o autor, para o desenvolvimento de um processo de internacionalização abrangente e inclusivo, não basta que os programas ofereçam seus cursos em LE, é preciso repensar também a forma como esses cursos são ministrados. No próximo tópico, portanto, apresento ponderações referentes a aspectos metodológicos do EMI.

3.1.4 EMI: aspectos metodológicos

Conforme demonstrei no subtópico 3.1.3, a translanguagem pedagógica pode ser um valioso recurso para as interações nas aulas de EMI, uma vez que as línguas podem funcionar não apenas como o meio de instrução, mas também como um recurso pedagógico, com grande potencial de contribuição para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem.

Porém, há outras proposições metodológicas que podem contribuir para que tal processo ocorra de maneira bem-sucedida, tendo como foco principal a real aprendizagem dos estudantes. Um levantamento realizado por Allan, Clarke e Joppling (2009), por exemplo, evidencia que, na percepção dos estudantes, as metodologias utilizadas pelo professor (e não a

língua por si só) é o fator que mais influencia a aprendizagem, sendo reconhecido pelos alunos participantes do estudo como um grande potencializador de sua aprendizagem.

Quando se trata de contextos específicos de EMI, os alunos enfrentam um desafio duplo: ao mesmo tempo em que precisam compreender novos conceitos e processos relacionados ao conteúdo das disciplinas, eles também necessitam desenvolver habilidades para acessá-los e expressá-los em inglês (Richards; Pun, 2021).

Corroborando essa ideia, Chin e Li (2021) indicam que muitos alunos expressam dificuldades em aprender o conteúdo acadêmico, devido a barreiras linguísticas relacionadas ao uso da LI. De maneira similar, Martinez (2016) também aponta aspectos linguísticos como um desafio a ser superado, tanto no cenário internacional quanto dentro das IES brasileiras. Para além de políticas que possam prover maior desenvolvimento linguístico a alunos e professores, o autor sugere que sejam feitas adaptações metodológicas nas aulas ministradas em inglês, de modo a facilitar os processos de aprendizagem, sem que o meio de instrução seja um obstáculo para tal (Martinez, 2016).

Macaro (2018), Wilkinson (2018) e Ngo (2019) destacam a necessidade de uma metodologia específica para o ensino em EMI, que vá além da simples utilização do inglês como meio de instrução. Macaro (2018) argumenta que o EMI requer uma abordagem pedagógica adaptada às necessidades linguísticas dos alunos, considerando que a proficiência em inglês não é uniforme e pode impactar a compreensão do conteúdo acadêmico.

Wilkinson (2018) complementa essa perspectiva, ressaltando que o EMI deve ser visto como uma prática pedagógica que exige reflexão crítica sobre o uso da LI no ensino superior. Ele sugere que, para ser eficaz, o EMI deve incorporar estratégias que reconheçam e abordem as diversas competências linguísticas dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo. Esses autores, portanto, defendem que o sucesso do EMI não reside apenas do inglês utilizado como língua de instrução, mas na implementação de metodologias que integrem considerações linguísticas e pedagógicas, adaptadas ao contexto e às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, visando atender a essas demandas pedagógicas específicas, diversos pesquisadores, dentre eles Prabjandee e Nilpirom (2022), Richards e Pun (2021), Lin e Lin (2021), Gimenez *et al.* (2020), Pimentel-Velázquez; Pavón-Velázquez (2020) e Pagèze; Lasagabaster (2017) ressaltam a importância de se adotar de metodologias ativas em contextos de EMI. Elas permitem ao aluno participar do processo de ensino-aprendizagem com um maior protagonismo. Ele não apenas escuta o professor, mas participa de diferentes atividades para

construir seu próprio conhecimento. Essas metodologias abrangem uma variedade de práticas pedagógicas, como resolução de problemas, trabalhos por projetos, aulas expositivas dialogadas, estudo de caso, estudo dirigido, listas de discussão mediadas por tecnologias digitais, portfólios, tempestades de ideias (*brainstorming*) e mapas conceituais, entre outras (Anastasiou; Alves, 2009).

Embora haja, de minha parte, plena concordância com esses pesquisadores no que se refere à relevância das metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem em cursos EMI, concentro-me, neste trabalho, em estratégias pedagógicas especificamente direcionadas ao contexto do EMI, com ênfase nas práticas que consideram suas particularidades. Tal escolha, porém, não exclui metodologias de ensino que considerem o aluno como centro da atividade de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, assim como já exposto acerca da utilização da translinguagem pedagógica (3.1.2), as propostas que ora apresento estão alinhadas a abordagens de ensino centradas no aluno (*student-centered approaches*). Isso porque, em consonância com Pusey (2020) e Macaro (2018), dentre outros especialistas, tenho a convicção de que para a implementação bem-sucedida de EMI, é importante que os professores, compreendam, ainda que em nível básico, os princípios do processo de ensino-aprendizagem de LE. Tais princípios, principalmente após a ascensão da Abordagem Comunicativa¹⁵ para o ensino de LI, consideram que a aprendizagem da língua ocorre, de fato, quando o aprendiz é o protagonista do processo de aprendizagem, e, a partir daí, se envolve com o uso significativo da língua, por meio de atividades que o façam construir significados por meio da escuta, da leitura, da fala, da escrita (Richards; Rodgers, 2014).

Diante do exposto, cabe ressaltar que muitas das propostas pedagógicas para práticas docentes em EMI são discutidas e descritas por pesquisadores que são, *a priori*, professores de inglês. Estes, devido a sua experiência de natureza teórico-prática com a língua e seus processos de ensino-aprendizagem, são capazes de sistematizar possibilidades de práticas voltadas para o contexto de EMI, contribuindo para que os professores de conteúdo possam ministrar suas aulas de maneira mais eficiente, sem que a LI impeça a aprendizagem dos alunos. Abordo, na sequência, algumas dessas possibilidades.

¹⁵ Abordagem de Ensino de LI que surge na década de 1980, influenciada por pesquisadores funcionalistas e pragmaticistas. Estudos nessas áreas permitiram que, pela primeira vez no ensino de LE, os aprendizes fossem vistos como indivíduos reais, que usam a língua para performar ações em determinados contextos de uso (Richards; Rodgers, 2014).

De maneira geral, defende-se que as aulas EMI contemplem práticas e atividades que considerem a (possível) baixa proficiência linguística dos alunos. Por isso, é desejável que o professor, ao expor os conteúdos, faça uso de recursos variados, utilizando diferentes tipos de linguagem (oral, escrita, visual, gestual etc.), deixando as sessões expositivas mais curtas, revezando-as com perguntas para a checagem da compreensão do conteúdo exposto, e/ou realização de atividades individualmente, pares ou em grupos menores. Há também sugestões que contemplem o suporte linguístico que o professor pode oferecer aos estudantes, como o trabalho específico com o vocabulário técnico, e a disponibilização de *handouts* com o resumo das aulas e/ou dos slides com os tópicos principais antes de elas ocorrerem (Universidade de Copenhagen, 2020; Inci Kavak; Kirkgöz, 2023; Liu; Yuan, 2023).

Nesse sentido, algumas estratégias utilizadas em contexto de ensino da LI podem ser adotadas para tornar as aulas ministradas em contexto EMI mais eficientes, mesmo que o nível linguístico dos estudantes não seja tão elevado. São elas: *Signposting*, *Uso de gestos, linguagem corporal e recursos visuais*; *Modelagem de processos e atividades*; *Eliciting*; *Wait time*; *Think-pair-share*; *Scaffolding*; *Equilíbrio entre o tempo de fala do professor (teacher talking time - TTT) e tempo de fala do aluno (student talking time - STT)*; *Rapport*; *Paralelismo*; *Fazer perguntas*. Em seguida, explico tais estratégias de forma mais detalhada.

Signposting

No contexto de sala de aula, o *signposting*, também chamado metadiscorso interacional (Zhang; Lo, 2021), consiste em utilizar comunicação verbal e não verbal para guiar os alunos durante o processo de aprendizagem, de modo a estruturar as explicações e permitir que os alunos acompanhem o fluxo do conteúdo de forma clara e organizada (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021). Essa sinalização pode se dar tanto no nível organizacional da aula quanto durante as exposições orais dos conteúdos.

No que se refere à organização da aula, é recomendável empregar frases para sinalizar momentos específicos, tais como a introdução e conclusão do conteúdo, as explicações iniciais, as transições entre atividades e a estruturação das etapas da aula. Além disso, o professor pode declarar explicitamente os objetivos da aula e a lógica de sua estruturação. Durante as sessões de exposição oral dos conteúdos, o *signposting* pode contribuir para que o aluno estabeleça conexões lógicas entre os conceitos apresentados, potencializando sua compreensão e organização mental, facilitando sua compreensão. Para tanto, o professor pode sinalizar a revisão de conceitos trabalhados anteriormente, a transição para o aprofundamento do

conteúdo, os pontos-chave, as digressões, a inclusão de exemplos, a referência a materiais visuais, etc (Universidade de Compenhague, 2020; Zhang; Lo, 2021).

Ao estruturar explicitamente seu discurso, tanto quanto ao gerenciamento da aula quanto nos momentos de exposição oral, o professor permite que o aluno também se organize e se prepare para receber informações novas e/ou realizar as atividades que serão propostas. Com isso, é possível aumentar a atenção discente, proporcionando-lhe uma experiência guiada, com clareza e intencionalidade, potencializando, assim, o engajamento e a retenção do conteúdo.

Uso de gestos, linguagem corporal e recursos visuais

A linguagem corporal e os recursos visuais desempenham um papel fundamental no ensino em contextos de EMI, pois auxiliam os alunos a organizar e processar informações verbais de maneira mais concreta e acessível. Ao utilizar gestos ilustrativos, o professor estimula múltiplos canais sensoriais, reforçando a compreensão e a retenção do conteúdo. Essa abordagem multimodal não apenas facilita o entendimento de conceitos abstratos, mas também beneficia alunos com diferentes estilos de aprendizagem, tornando a comunicação mais clara e eficaz em ambientes onde o inglês é a língua de instrução (Echavarría; Vogt; Short, 2010; Bozbiyik, 2023).

Modelagem de processos e atividades

Ao empregar a estratégia de modelagem, o professor demonstra de forma explícita e prática como realizar uma tarefa, resolver um problema ou aplicar um conceito, servindo como modelo (exemplo) para os alunos (Morton, 2023). Os processos são tornados visíveis, reduzindo ambiguidades linguísticas ao combinar explicações verbais com gestos e recursos visuais, facilitando e estimulando a execução da tarefa pelo aluno (Echavarría; Vogt; Short, 2010).

Eliciting

A estratégia de *eliciting* visa estimular a participação ativa dos alunos por meio de perguntas reflexivas, reformulações e estímulos, incentivando-os a produzir respostas elaboradas e a articular conhecimentos prévios com novos conceitos. Dessa forma, pode-se promover um maior equilíbrio na interação entre professor e alunos, evitando que as aulas fiquem excessivamente centradas no docente e favorecendo a prática linguística, permitindo que o professor identifique níveis de compreensão do conteúdo e faça os ajustes necessários

para que o aluno apreenda os conteúdos (Echavarría; Vogt; Short, 2010; Lasagabaster; Doiz, 2022).

Wait time

O *wait time* refere-se ao intervalo entre uma pergunta do professor e a resposta do aluno. Em contextos de EMI, é importante considerar que os aprendizes necessitam de pausas mais longas para processar perguntas, formular ideias e estruturar respostas em uma língua estrangeira. Sugere-se, assim, que o professor espere um tempo médio de três a cinco segundos antes de preencher o silêncio após uma pergunta. Tal espera tende a resultar no aumento da participação ativa do aluno, pois este tende a se sentir mais seguro para participar da aula depois de ter tido tempo suficiente para processar suas falas (Echavarría; Vogt; Short, 2010).

Think-pair-share

Por meio da estratégia *think-pair-share*, como o próprio termo sugere, os alunos são convidados a pensar individualmente sobre uma determinada questão ou tarefa proposta pelo professor, para, depois, compartilhar suas ideias com um colega e, por fim, dividir suas conclusões com o grupo ou com a turma inteira. Esse procedimento promove a aprendizagem colaborativa e o engajamento dos alunos, já que eles possivelmente se sentem mais à vontade e mais confiantes para reportar suas ideias ao professor e à turma apenas depois de terem tido a oportunidade de refletir, verbalizar e ajustar suas ideias (Echavarría; Vogt; Short, 2010). Ao praticarem a formulação de respostas em pares, os alunos ganham confiança e têm mais chances de participar das discussões em sala. A estratégia também cria um ambiente mais inclusivo, promovendo o envolvimento de toda a turma, e não apenas de alguns poucos estudantes mais falantes (Echavarría; Vogt; Short, 2010; Ribeiro, 2023); o trabalho em grupos é, ainda, considerado um elemento facilitador da aprendizagem (Hoang; Tran, 2022),

Scaffolding

Baseada na Teoria do Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, a estratégia de *scaffolding* consiste em oferecer apoio temporário e ajustado às necessidades dos alunos para que eles possam realizar tarefas ou compreender conteúdos que, sozinhos, ainda não seriam capazes de dominar. Esse suporte pode ser de diferentes tipos. Por exemplo, o suporte linguístico pode ser feito com o trabalho prévio com vocabulário-chave, frases modelos ou estruturas úteis (Cao; Yuan, 2020); Inci Kavak; Kirkgöz, 2023); o visual pode ocorrer com o

uso de imagens, diagramas, mapas conceituais para complementar as explicações fornecidas verbalmente; o interacional pode acontecer por meio da promoção do trabalho em pares ou grupos menores ou indagações; o cognitivo pode ser conduzido com a divisão de tarefas complexas em etapas menores, esquemas e organizadores gráficos (Gu, Li; Jiang, 2021; Yuan; Yang, 2023). Esses apoios são gradualmente retirados, conforme os alunos desenvolvem autonomia, permitindo que avancem na aprendizagem (Echarravía; Vogt; Short, 2010).

Equilíbrio entre TTT e STT

É importante que o tempo de fala do professor seja equilibrado em relação ao tempo de fala dos alunos. Em muitos casos, o professor deve considerar reduzi-lo em favor de uma maior participação discente. Assim, o professor, ao invés de ser o centro da aula, pode criar espaços para que os estudantes também se expressem e exerçam maior protagonismo na construção do conhecimento. Assim, mesmo que o docente necessite apresentar seu conteúdo de forma expositiva, é importante que ele promova a interação ativa dos alunos, por meio, por exemplo, de estratégias de *eliciting* ou de perguntas, construindo uma exposição mais dialógica (Echevarría; Vogt; Short, 2010; Lasagabaster; Doiz, 2022). Ademais, a utilização de recursos multimodais (imagens, gráficos, tabelas, dentre outros) também pode ser utilizada para complementar a exposição oral e contribuir para a construção de sentidos (Bozbiyik, 2023).

Rapport

De acordo com Santana (2020) e Universidade de Copenhague (2020), o *rapport* consiste na criação de uma conexão de confiança e empatia entre o professor e os alunos, o que contribui para um ambiente de aprendizado positivo, harmonioso, engajador e significativo (Wang; Yuan, 2023).

Lamers e Gillapsy (2013) destacam que a construção de *rapport* se baseia no respeito mútuo entre alunos e professores. Para tanto, os autores enfatizam que é importante que os discentes se sintam considerados e valorizados, sendo que o professor pode contribuir para esse sentimento, por meio de atitudes que demonstrem compreensão e encorajamento para com os estudantes, tratando-os com justiça e comunicando-se efetivamente. Outras formas de construção de *rapport* incluem o uso de humor e a partilha de histórias de vida (Strotmann, 2019; Santana, 2020).

Paralelismo

O paralelismo é o uso repetido de estruturas linguísticas semelhantes, como palavras, frases ou padrões sintáticos, em enunciados consecutivos. No contexto do EMI, o paralelismo pode ser uma prática bastante útil, já que amplifica o discurso, permitindo ao professor enfatizar aspectos mais relevantes, facilitando a compreensão das aulas pelos estudantes e ajudando-os a reconhecer e organizar melhor as informações centrais. Isso é especialmente importante quando o inglês não é a língua materna dos estudantes (Universidade de Copenhague, 2020).

Fazer perguntas

O ato de fazer perguntas, em aulas EMI, pode contribuir para a promoção da interação e de um ambiente de ensino mais participativo. Assim, ao invés de o professor ser o único transmissor de conhecimento, as perguntas possibilitam trocas significativas entre docentes e estudantes, favorecendo a construção conjunta do conhecimento (Universidade de Copenhague, 2020).

Os professores podem utilizar diferentes tipos de perguntas, cada uma com objetivos específicos. Por exemplo, ao fazer perguntas retóricas, o professor já sabe a resposta e as utiliza para reforçar um ponto ou estimular o pensamento. Nas perguntas referenciais (*referential questions*), o professor realmente deseja saber a resposta, pois ela não é conhecida de antemão. As perguntas de verificação (*confirmation check questions*) são usadas para que o professor se certifique de que os estudantes compreenderam o conteúdo ou alguma tarefa a ser executada. Também há as perguntas auto respondidas (*self-answered questions*), que, como o próprio nome sugere, são feitas e imediatamente respondidas pelo próprio professor (Lasagabaster; Doiz, 2022; Doiz; Lasagabaster, 2023).

As estratégias apresentadas podem ser potencializadas quando articuladas ao uso consciente e intencional de recursos didáticos, os quais desempenham um papel central na construção do conhecimento, principalmente em contextos EMI. A seguir, discuto como diferentes tipos de materiais e instrumentos pedagógicos podem ser mobilizados em sala de aula, ampliando as possibilidades de interação, compreensão e construção de saberes.

3.1.5 Os recursos didáticos nas práticas de EMI

Dentre as concepções tradicionais de recursos didáticos, Gagné (1970) define o termo “*instructional media*”, como “os vários tipos de componentes do ambiente de aprendizagem

que geram estímulos ao aprendiz” (p. 350, tradução minha¹⁶). Piletti (2004), ao referir-se a esses componentes, com base na definição de Gagné (1970), adota o termo “recurso de ensino” como tradução de “*instructional media*”. Souza (2007), por sua vez, prefere a expressão “recurso didático”, para o que o autor define como qualquer material utilizado para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos no contexto de sala de aula.

Compreendo que a definição de Souza (2007) é mais abrangente, por considerar que tais recursos não são apenas de materiais capazes de estimular o aluno à aprendizagem, mas que, ao auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, têm a função de apoiar tanto o professor quanto os alunos na construção dos conhecimentos, configurando-se enquanto parte essencial da prática pedagógica. Por isso, aqui, adoto a expressão “recurso didático” para me referir aos meios pelos quais docentes lançam mão para promover a aprendizagem em suas aulas.

De acordo com Piletti (2004), os recursos didáticos podem ser classificados em dois grupos: 1. humanos e; 2. materiais. Os primeiros referem-se às pessoas que contribuem para o processo de aprendizagem. Segundo o autor, os recursos humanos são fundamentais, visto que o docente é o principal organizador da experiência de aprendizagem e, os alunos, idealmente, participam ativamente dessa experiência, colaborando para a construção do conhecimento por meio da adesão às atividades propostas pelo docente.

Em complemento à visão de Piletti (2004), Gagné (1970) explica que o professor é considerado um recurso didático na medida em que se configura enquanto um dos componentes de sala de aula capazes de estimular os alunos a desenvolver suas habilidades e a construir novos conhecimentos. Nesse sentido, os estudantes também podem ser entendidos como tal, pois, por extensão, também são possíveis promotores de estímulos que favorecem o processo de aprendizagem.

Os recursos materiais englobam objetos que ajudam na construção do conhecimento, a saber: materiais comumente associados ao contexto de sala de aula, como quadro, giz, cartazes, livros didáticos e cadernos. Além disso, outros insumos, não necessariamente associados ao ambiente escolar, podem ser utilizados para fins didáticos (Piletti, 2004). Assim, inúmeros instrumentos podem ser empregados para o cumprimento de objetivos de ensino-aprendizagem. Desse modo, gráficos, mapas, vídeos, *realia*, dentre tantos outros também podem ser recursos didáticos.

¹⁶ No original: “the various kinds of components of the learning environment that generate stimulation to the learner” (Gagné, 1970, p. 350).

Além de recursos humanos e materiais, nos dias de hoje, também é preciso integrar a “camada digital” (Menezes, 2019, p. 19), a todos os níveis de ensino, por meio da incorporação de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao contexto escolar. Nos últimos anos, principalmente após a imposição do distanciamento físico provocado pela pandemia de coronavírus, os professores têm sido levados, cada vez mais, “a transpor metodologias e práticas, adotadas em salas de aula presencial física, para os meios *online*” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 3). Existem inúmeros dispositivos digitais que podem ser aplicados a atividades de ensino. Alguns exemplos incluem, mas não se limitam a: aplicativos para interações síncronas e assíncronas (como *Messenger* e *Whatsapp*), espaços virtuais para armazenamento de dados (*Dropbox* e *iCloud*, por exemplo), ambientes virtuais de aprendizagem (tais como o *Moodle*), ferramentas de apresentação (por exemplo, *Power Point* e *Prezi*), ambientes/plataformas para comunicação em tempo real por voz e vídeo (como *Skype*, *Google Meet*, *Zoom*) (Menezes, 2019). Cada uma dessas ferramentas configura-se como elemento essencial da prática pedagógica atual, permitindo não só a comunicação, mas também a interação multimodal e multilinguística.

Essa integração entre recursos de diferentes naturezas, sobretudo as tecnologias digitais e práticas pedagógicas se articula diretamente com a perspectiva da translanguagem proposta por Li (2018), que a compreende como um processo transformador, baseado na mobilização criativa e crítica de recursos linguísticos, não linguísticos e cognitivos. Sob esse olhar, amplia-se a compreensão sobre como docentes e discentes constroem sentidos em contextos educacionais mediados por múltiplos modos e mídias.

Nesse cenário, os recursos didáticos utilizados em sala de aula, seja ela presencial ou virtual, devem ser vistos como partes constitutivas de um repertório multimodal, e não apenas como instrumentos auxiliares. A partir dessa perspectiva, os recursos tecnológicos tornam-se centrais nas práticas discursivas e pedagógicas, articulando-se aos repertórios linguísticos dos sujeitos e contribuindo de forma ativa para a produção de significados situados. Assim, quadro e giz, *realia*, câmera, o microfone e o *chat*, por exemplo, tornam-se recursos tão relevantes quanto a fala ou o texto projetado na tela.

Por fim, cabe ressaltar que, para que os professores possam cumprir adequadamente sua função de ensinar, para além de conhecer muito bem os conteúdos a serem abordados em suas aulas, eles precisaram empregar recursos que atendam as diferentes formas de aprender dos alunos, de acordo com as possibilidades disponíveis no contexto em que eles estão inseridos e

com os propósitos do processo de ensino-aprendizagem que se pretende empreender (Rêgo; Lima, 2010).

Os recursos didáticos, portanto, em suas diferentes formas, materializam as estratégias que os professores mobilizam para realizar suas ações com funções pedagógicas específicas, alternando entre línguas e modos para propiciar a compreensão dos conteúdos e a construção dos saberes. Dessa forma, esses recursos operam como extensões da ação docente e são fundamentais para a análise proposta neste trabalho, pois evidenciam como a linguagem é utilizada não apenas como meio de comunicação, mas como ferramenta de ensino situada, contextual e multimodal. Tendo isso em vista, torna-se essencial compreender a maneira pela qual os docentes realizam atos de fala em suas aulas, associando recursos didáticos a ações que, por meio dos usos das línguas, sustentam a dinâmica da aula, levando à construção de significados. Por isso, no subtópico a seguir, discorro sobre a teoria dos atos de fala, associada a práticas de translinguagem em contexto de disciplinas EMI.

3.2 A TEORIA DOS ATOS DE FALA E A TRANSLINGUAGEM: CONVERGÊNCIAS POSSÍVEIS

Neste subtópico, apresento, de modo breve, a teoria dos atos de fala, desenvolvida primordialmente por Austin (1990) e Searle (1984). O objetivo desta apresentação é prover o embasamento teórico necessário para afirmar e reconhecer que os proferimentos (as falas) das Ps se configuram enquanto ações que elas performam em suas aulas. Busquei, ainda, articular essa noção de que agimos por meio de nossos dizeres a concepções de translinguagem associadas ao contexto de aulas EMI.

Diante desse posicionamento, destaco, a seguir, as noções basilares da Pragmática que orientaram a categorização das falas das Ps de acordo com seus propósitos, respondendo às perguntas sobre as ações por elas realizadas durante as aulas. Importa ressaltar que a mobilização da teoria dos atos de fala se dá como ponto de partida da análise, considerando, principalmente, o fato de que as aulas analisadas no contexto em tela se deram de forma *online*, que evidenciou a relevância das falas na execução das ações. Essas ações são exploradas com maior profundidade a partir da perspectiva da translinguagem, também abordada neste subtópico.

Nesse sentido, considero, em consonância com Austin (1990) e Searle (1984), a visão de que a linguagem é uma forma de ação. Dizer algo já é agir, seja esse um ato que o próprio falante exerça e/ou um ato que a sua fala leve o seu interlocutor a realizar. Em princípio, Austin (1990) se coloca em contraposição à visão filosófica da linguagem como mero instrumento constatativo, por meio do qual se diz ou se descreve algo. Para ele, a linguagem é performativa, ou seja, implica na realização de ações. Aprofundando essa noção, Austin (1990) propõe a organização dos atos performados por meio da linguagem em três categorias: ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário.

O ato locucionário é a ação de dizer algo, a qual envolve a emissão de sons (ato fonético), o uso de palavras de acordo com gramática e vocabulário (ato fático) e a atribuição de sentido e referência às palavras (ato rético). Já o ato ilocucionário é aquele que se realiza ao se dizer algo, como quando se utiliza os verbos advertir, argumentar, ordenar e prometer. Esses atos são pautados por normas sociais, culturais ou linguísticas previamente estabelecidas. Por fim, o ato perlocucionário é aquele que se realiza por meio do discurso, ou seja, os efeitos ou consequências que um enunciado provoca no interlocutor, tal qual como indicam os verbos convencer, persuadir, alarmar, dissuadir. Diferentemente dos atos ilocucionários, os perlocucionários não seguem convenções pré-determinadas (Austin, 1990).

Outro entendimento relevante na pragmática, com o qual também coaduno, é o de que o sentido do que se diz não provém apenas do significado convencionado do signo. O sentido advém da intenção daquele que fala, da compreensão daquele que ouve e do contexto em que um enunciado é proferido. Assim, conforme explica Austin (1990), o contexto é parte determinante para a construção do sentido de um ato de fala. A situação de fala, onde, como, o porquê, quando, para quem, e para que são fatores integrantes do sentido e primordiais para sua apreensão (Austin, 1990). Searle (1984) complementa essa ideia, destacando o fato de que o contexto é constituído por regras, que estruturam, em especial, os atos ilocucionários.

Lestari e Mutiaraningrum (2023), ao analisar os atos de fala de um docente em contexto de EMI, evidenciam que sua competência comunicativa pode ser determinante para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Na investigação, os autores identificam atos de fala como elogiar, agradecer, pedir desculpas, orientar, aconselhar, prometer e recusar que desempenham funções específicas no engajamento e na orientação dos alunos. O uso adequado desses atos contribui para uma aprendizagem mais eficiente, ressaltando a importância de desenvolver e valorizar habilidades comunicativas em programas EMI (Lestari; Mutiaraningrum, 2023).

Em síntese, a teoria dos atos de fala permite compreender a linguagem como ação situada, revelando como, ao proferirmos enunciados, engajamo-nos em práticas sociais que extrapolam a simples constatação da realidade. Posso afirmar, portanto, que, em práticas de sala de aula, os dizeres do professor não apenas expressa ideias, mas realiza ações com propósitos específicos, como instruir, encorajar, advertir ou engajar os estudantes. Tal compreensão é essencial para a análise das falas docentes, especialmente em contextos multilíngues e interculturais como os das aulas EMI, nos quais a linguagem opera de forma complexa e dinâmica.

Partindo dessa concepção da linguagem como ação e prática social, é possível estabelecer um diálogo com a noção de translinguagem, como expus em 3.1.2 e 3.1.3, que compreende o uso integrado e estratégico de recursos linguísticos por falantes bi/multilíngues. Enquanto a teoria dos atos de fala evidencia que cada proferimento carrega uma intenção e produz significados e efeitos no contexto da interação, a translinguagem amplia essa perspectiva ao considerar que esses atos não ocorrem dentro dos limites de línguas fixas e separadas. Assim, a articulação entre os atos de fala e a translinguagem permite reconhecer o caráter performativo, situado e fluido de práticas sociais em que uma variedade de recursos, linguísticos e não linguísticos, são empregados para performar ações específicas, como prática docente em EMI.

A seguir, apresento possíveis intersecções entre a teoria dos atos de fala e a translinguagem, buscando demonstrar a forma pela qual elas se complementam, em especial no contexto em tela.

Um dos aspectos em que os atos de fala e a translinguagem convergem é na constatação de Austin (1990) e Searle (1984) de que os enunciados têm efeitos performativos. Associada a essa constatação, a translinguagem traz a contribuição de que os falantes empregam repertórios de naturezas diversas (além da linguística) para executar ações em suas práticas sociais. Em outras palavras, alunos e professores realizam suas ações por meio da translinguagem para engajar nas mais diferentes atividades em sala de aula.

Outro ponto comum possível é o destaque da teoria dos atos de fala quanto ao papel da intencionalidade do falante e do contexto em que as interações ocorrem para a construção conjunta dos significados, contexto esse marcado por normas socioculturais previamente estabelecidas. Nesse sentido, pela perspectiva da translinguagem, é possível compreender que, na intenção de atingir seus propósitos comunicativos, os falantes ajustam suas escolhas

linguísticas e não linguísticas a partir de seus repertórios multimodais, em consonância com o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Além disso, os atos perlocucionários, concernentes aos efeitos gerados sobre o interlocutor, atrelam-se à translinguagem, na medida em que o impacto comunicativo vai além do código linguístico. Desse modo, a atenção ao uso de gestos, expressões, estilos discursivos e outros recursos pode ampliar as possibilidades de impacto das ações docentes sobre os alunos, colaborando para a interação e para a compreensão do que é ensinado.

Diante do exposto, é plausível reconhecer que o ensino em contextos EMI constitui um ambiente privilegiado para a performatividade por meio da translinguagem. Professores e alunos utilizam estratégias e recursos diversos para negociar significados, adaptar a comunicação e maximizar a aprendizagem, especialmente quando as diferentes línguas permeiam as interações. Portanto, a articulação entre os atos de fala e translinguagem colabora para a compreensão de como a linguagem é usada para construir significados, relações e conhecimento em sala de aula.

Por fim, a articulação entre ILF, translinguagem, metodologia e estratégias de ensino, recursos didáticos e atos de fala, conceitos abordados neste tópico, torna-se particularmente relevante em contextos EMI, nos quais os docentes precisam manejar simultaneamente conteúdos acadêmicos e práticas linguísticas e pedagógicas diversas. Os atos de fala, conforme teorizado por Austin (1990), representam ações performativas que não apenas transmitem informações, mas também realizam funções no mundo social e pedagógico, como orientar, motivar, pedir, explicar ou organizar a interação em sala de aula. No contexto das aulas analisadas, esses atos não ocorrem de forma neutra: eles são mediados por diferentes recursos didáticos e, com frequência, atravessados por práticas translíngues que respondem às necessidades interacionais do momento.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo que apresento nesta tese situa-se na área da LA, no campo de formação de professores, a qual lida com questões provenientes dos variados usos da língua (Lopes-Rossi, 2009). Tenho como foco o EMI, no que diz respeito, especificamente, às interações em LI e/ou LP e aos procedimentos de ensino adotados por docentes do ensino superior, no âmbito da pós-graduação, ao ministrar aulas em LI.

Realizei a pesquisa por meio de um estudo de caso, cuja unidade de análise foi a linguagem oral capturada em aulas ministradas por duas docentes em uma disciplina de um curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) em contexto de EMI e em entrevistas *online* entre as Ps e a pesquisadora. Nas seções subsequentes, apresento o delineamento do estudo, explicitando o percurso metodológico por meio do qual ele foi concretizado.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

O estudo de caso que desenvolvi neste trabalho é de natureza qualitativa, isto é, empenha-se pela busca dos significados das ações humanas (Bortoni-Ricardo, 2008). Bogdan e Biklen (1994) e Creswell (2007) explicam que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelos seguintes elementos: i) ter os dados de análise gerados no ambiente natural das interações que se pretendem observar; ii) ser relatada de modo predominantemente descritivo; iii) privilegiar o processo por meio do qual ocorrem essas interações; e, por fim, iv) buscar os significados que as ações podem ter (Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2007).

A investigação em tela cumpre com esses critérios, uma vez que: i) os dados foram gerados no ambiente em que as ações que analiso foram produzidas, ou seja, aulas *online* no contexto de EMI; ii) seu relato se dá de maneira descritiva, por meio de palavras; iii) priorizo o entendimento das práticas docentes no contexto de EMI, sem o interesse em mensurar resultados, como, por exemplo, a eficácia do ensino na aprendizagem dos alunos, e iv) busco interpretar as ações das Ps e suas motivações, destacando os significados dessas práticas no desenvolvimento de suas aulas.

4.2 ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA

A ontologia de pesquisa deste estudo alinha-se ao relativismo, conforme a concepção de Guba e Lincoln (1994) e de Creswell (2010). Em consonância com esses autores, compreendo que a realidade não é um fenômeno absoluto, mas uma construção dinâmica e negociada, constituída a partir das interações, perspectivas, subjetividades e percepções dos participantes das interações. Com efeito, ao adotar a perspectiva ontológica relativista, assumo que os fenômenos investigados neste estudo, como os usos linguísticos e pedagógicos em contexto de EMI, são construções sociais e contextuais, cujos significados são produzidos nas interações entre os participantes no ambiente das aulas observadas.

Em relação à epistemologia, a pesquisa segue a vertente interpretativista, que, segundo Schwandt (2006), busca compreender as ações humanas e os significados atribuídos a essas ações, considerando que cada uma delas é contextualmente significativa. O interpretativismo sugere que os enunciados, como atos de fala, só podem ser compreendidos a partir do contexto em que ocorrem, incluindo as intenções dos participantes e os elementos situacionais que os cercam (Schwandt, 2006).

Conforme Moita Lopes (1994), na epistemologia interpretativista, a linguagem desempenha um papel central no processo da compreensão das ações humanas, pois é tanto condição para a construção do mundo social quanto um caminho para sua compreensão. Portanto, é por meio da(s) linguagem(ns) que busco entender como as professoras participantes (Ps) atribuem significados às suas práticas, especialmente por meio de suas falas nas aulas ministradas, considerando as linguagens (incluindo LI e LP) que medeiam suas ações e buscando compreendê-las sob a perspectiva das Ps, sem impor um entendimento externo.

4.3 TIPOLOGIA DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO (N)ETNOGRÁFICO

A tipologia de pesquisa que adoto neste trabalho é o estudo de caso. Trata-se de uma estratégia de investigação adequada para quando se deseja compreender o “como” ou o “por que” determinados fenômenos acontecem, em contextos nos quais o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos ali ocorridos (Yin, 2003). A escolha por esta tipologia, portanto, está em consonância com o objetivo de investigação desta pesquisa, pois, ao focalizar a prática docente no contexto de EMI, busco compreender como essa prática ocorre de modo contextual e situado. Nesse sentido, também coaduno com a proposição de Stake (1985), para quem estudo de caso se volta para um caso particular, considerando seu contexto e a sua complexidade.

O estudo de caso que aqui desenvolvo caracteriza-se por ser de cunho etnográfico, já que, conforme Fritzen (2012) e Telles (2002), busco compreender e descrever os fenômenos no espaço em que eles ocorrem. A etnografia tem se mostrado uma metodologia valiosa para pesquisas na área de LA, especialmente quando voltada ao estudo do uso da linguagem em contextos reais e naturais, como salas de aula de escolas públicas. Garcez e Schulz (2015) destacam que a análise de práticas linguísticas, aliada a um trabalho de campo de natureza etnográfica, potencializa o entendimento das ações situadas, ou seja, das interações que ocorrem em contextos específicos, em tempo real e com as condições próprias do ambiente.

André (2009) descreve as pesquisas de cunho etnográfico em ambientes escolares, enfatizado que sua caracterização se dá por fatores como o uso de instrumentos de pesquisa tradicionalmente adotados pela etnografia, como observação participante e entrevista; pelo trabalho de campo de duração variável e pela formulação (e não testagem) de hipóteses para explicar os fenômenos observados. Portanto, esta pesquisa identifica-se com esse delineamento, pois, conforme detalhado adiante (4.6), emprego a observação participante e a entrevista como instrumentos para a geração dos dados; as observações foram realizadas em campo, no ambiente em que as interações que geraram os dados ocorreram, e minha intenção investigativa é, primeiramente, descrever os processos e as práticas docentes que emergem no contexto estudado, buscando levantar possíveis hipóteses que justifiquem tais processos e práticas, sem que haja qualquer interesse e/ou julgamento de valor, partindo de uma epistemologia interpretativista.

Além disso, pelo viés etnográfico, compreende-se, como fator essencial, que a construção do conhecimento se dá de forma intersubjetiva a partir do engajamento direto com o contexto de observação (Jung; Silva; Santos, 2019). Tal perspectiva é coerente com os objetivos desta pesquisa, que busca investigar, de forma situada, como duas professoras que atuam em contexto de EMI em uma universidade pública brasileira mobilizam diferentes recursos linguísticos e didáticos no exercício da docência. Mais do que observar comportamentos, trata-se de escutar falas, acompanhar gestos/ações e interpretar interações a partir da presença efetiva no contexto em que elas ocorreram.

Cabe ressaltar ainda que a etnografia se revela fundamental para a investigação da translinguagem, pois possibilita a análise das práticas linguísticas em contextos naturais, integrando aspectos sociais, culturais e históricos que influenciam o uso da linguagem (Lucena, 2021). Essa abordagem metodológica prioriza a perspectiva dos participantes, valorizando os conhecimentos e experiências de grupos minoritários.

Pelo fato de as aulas observadas terem ocorrido em ambiente *online*, faz-se pertinente mencionar que, com o advento e a popularização das TDIC e da *Internet*, as pesquisas em ambientes digitais passaram a demandar adaptações metodológicas. Nesse cenário, emergem abordagens como a Netnografia, que se baseia na Etnografia para compreender o significado das ações em ambientes virtuais de aprendizagem (França-Carvalho; Cavalcanti, 2021). Trata-se de uma tipologia de pesquisa que combina fundamentos da Netnografia adaptada com instrumentos específicos para coleta e análise de dados digitais, e contempla tanto as interações quanto os elementos específicos dos espaços virtuais. Tais recursos permitem a imersão do pesquisador como observador nesses espaços, respeitando a espontaneidade das interações e possibilitando a interpretação das práticas educacionais mediadas por tecnologia.

Neste trabalho, optei por utilizar o termo (n)etnografia como um recurso terminológico que explicita o caráter etnográfico da pesquisa, ao mesmo tempo em que sinaliza sua inserção em um ambiente digital, com observações de interações síncronas mediadas por ferramentas *online*. Essa escolha se alinha à perspectiva de Polivanov (2014), que rejeita a ideia de que os ambientes digitais sejam menos “reais” que os *offline*, defendendo que o termo “etnografia” deve ser mantido, sem reforçar uma dicotomia artificial entre o virtual e o real. Reconheço as especificidades da comunicação *online*, mas entendo que os espaços digitais também constituem campos legítimos de vivência social, produção de sentido e construção de cultura. Assim, o uso do termo (n)etnografia busca equilibrar essas perspectivas, valorizando a tradição etnográfica ao mesmo tempo em que reconhece as nuances metodológicas impostas pela mediação tecnológica.

4.3.1 O estudo de caso da investigação em tela: caracterização e delineamento

Nos últimos anos, pesquisas de estudo de caso têm ganhado destaque na LA por vários motivos. Dentre eles, destaca-se o fato de configurar-se como uma tipologia de pesquisa acessível, clara, com potencial de impactar seus leitores e mobilizá-los (Duff, 2020).

No contexto educacional, o estudo de caso tem sido tradicionalmente utilizado a partir de uma concepção “bastante estrita”, com “o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (André, 2009, p. 26). A unidade de estudo precisa ter limites bem definidos, com ênfase no desenvolvimento do conhecimento do particular. Para tanto, de acordo com a autora, é essencial que o pesquisador não perca o foco da unidade que decidiu estudar. Isso não o impede, entretanto, de atentar também para o entorno dessa unidade,

o que implica a compreensão de seu contexto e das interrelações que a configuram com um processo ou uma “unidade em ação” (André, 2009, p. 26).

Em consonância com a autora, estabeleci como unidade de análise desta tese o conjunto das falas de duas docentes aos seus respectivos alunos em uma disciplina de pós-graduação no contexto de EMI ministrada *online*, bem como o conjunto das falas dessas participantes junto a mim em entrevistas também *online*. O foco de análise foram as ações dessas professoras para ensinar no contexto em tela, descrito de maneira detalhada no tópico 4.4.

4.3.2 Possibilidades e limitações do estudo de caso

Na área da educação, o estudo de caso tem sido eleito como uma das principais tipologias de pesquisa que permitem a compreensão dos fenômenos ocorridos em sala de aula, a partir de uma abordagem situada (Telles, 2002; André, 2009; Fritzen, 2012). Dentre as possibilidades e vantagens do estudo de caso, Guba e Lincoln (1992) destacam:

- realização de uma descrição densa do objeto de estudo, capaz de fornecer informações relevantes a pessoas interessadas em objeto similares, com um possível alinhamento de tais informações ao seu próprio contexto;
- adequação a pesquisas que se voltam a práticas do mundo real, uma vez que é fundamentado em experiências reais, das quais os dados emergem;
- perspectiva holística com similaridades intrínsecas à vida real, apresentando um retrato mais plausível das relações estabelecidas entre os atores de um determinado cenário;
- possibilidade de permitir ao leitor do relato da pesquisa a construção de múltiplos sentidos, a partir da apresentação dos aspectos mais relevantes da unidade de estudo e as relações estabelecidas entre tais aspectos;
- promoção do conhecimento tácito dos leitores, permitindo a eles acessar e construir um senso da verdadeira substância do caso estudado, captando saberes que não podem ser cientificamente documentados, mas que podem ser transferidos para além do que as palavras podem descrever.

Apesar das aplicações e vantagens que o estudo de caso propõe, essa tipologia de estudo também tem limitações, às quais o pesquisador que opta por ela deve estar atento para que seu trabalho não seja alvo de invalidação. Dentre as críticas, destaca-se sua impossibilidade de

manutenção de aspectos considerados primordiais para o desenvolvimento científico em algumas áreas ou abordagens investigativas: a generalização, a fidedignidade e a validade.

Com relação à generalização, é imperativo lembrar que um estudo de caso não tem o propósito de fornecer dados generalizáveis. Na verdade, as informações geradas por meio de um estudo de caso referem-se especificamente ao objeto estudado, não implicando, portanto, em uma necessidade de serem verdadeiras e aplicáveis a outros objetos. Um estudo de caso apresenta apenas uma parte de um todo, assim como, na verdade, qualquer outro tipo de investigação (Guba; Lincoln, 1992). Contudo, é válido salientar que os resultados encontrados por meio do estudo de caso devem estar articulados a outros estudos e perspectivas teóricas pertinentes, para que ele possa ser considerado válido no meio acadêmico (Yin, 2003).

No que tange à fidedignidade, Guba e Lincoln (1992) afirmam que, ao desenvolver um estudo de caso, o pesquisador corre o risco de simplificar ou exagerar demais determinadas situações, fazendo com que o leitor seja levado a conclusões equivocadas. Por dependerem grandemente das interpretações do pesquisador, as informações do relato da pesquisa podem estar enviesadas ou mesmo erradas; e tais vieses e erros podem não ser detectados pelo leitor. Para aumentar a fidedignidade desta pesquisa, os dados e resultados foram submetidos à interpretação de outros leitores¹⁷, os quais contribuíram para confirmação ou não das minhas interpretações.

Por fim, é preciso assegurar que o estudo seja válido, visto que, à primeira vista, pode parecer se tratar da adoção de uma tipologia embasada em aspectos demasiadamente subjetivos, o que faria com que o rigor científico fosse afetado de forma negativa. Para que a pesquisa não seja invalidada, é preciso que seus componentes (instrumentos, métodos de análise dos dados, conclusões às quais o pesquisador evidencia com base nos dados, dentre outros aspectos) estejam em acordo com os objetivos da pesquisa, de modo a garantir que as conclusões às quais o pesquisador chega sejam alicerçadas nos dados gerados (Guba; Lincoln, 1992; Yin, 2003).

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu no contexto de aulas EMI de uma disciplina da pós-graduação, de uma universidade estadual paranaense. Trata-se de uma instituição localizada no noroeste do estado do Paraná, a qual oferta cursos nas modalidades presencial e a distância (EaD) nas áreas

¹⁷ Orientadora e coorientadora da pesquisa e membros da banca de qualificação.

de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências tecnológicas, Ciências da Saúde e Ciências Sociais, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado profissional).

Um fator relevante à minha pesquisa é o fato de a universidade na qual a pesquisa foi realizada possuir um Escritório de Cooperação Internacional, o qual propicia ações facilitadoras de processos de internacionalização universitária, tanto com a promoção de mobilidade acadêmica quanto na realização de atividades que geram a IeC. Com relação a esta última, destacamos a oferta de disciplinas em línguas estrangeiras (LE), principalmente na pós-graduação¹⁸.

Inseridas nesse contexto, as aulas observadas e foco de análise desta tese fizeram parte de uma disciplina de pós-graduação (*stricto sensu*), em nível de mestrado e doutorado, nas áreas da engenharia de alimentos e de ciência dos alimentos. O objetivo principal da disciplina era apresentar os elementos estruturais e linguísticos para a escrita acadêmica de artigos científicos, abordando também outros gêneros textuais associados a eles (*graphical abstract* e *highlights*¹⁹). Outros aspectos também fizeram parte do escopo das aulas, incluindo discussões acerca dos erros comuns que autores de artigos nas referidas áreas costumam cometer, passos a serem tomados para a submissão e publicação de artigos na área, o papel da preparação de experimentos e da análise nas publicações, bem como os erros comuns cometidos nos processos de análise. Importa mencionar, ainda, que a ementa da disciplina previa sua oferta tanto em inglês quanto em português, sendo que os materiais utilizados também poderiam estar nessas duas línguas. No subtópico a seguir, descrevo as aulas observadas.

4.4.1 As aulas observadas

As aulas observadas ocorreram *online* por meio da plataforma *Google Meet*²⁰ nos dias 16 e 17 de novembro e 8 e 15 de dezembro de 2022, no período das 8h às 12h. Cerca de 30

¹⁸ As informações acerca da internacionalização foram recuperadas do *website* do Escritório de Cooperação Internacional da universidade em tela.

¹⁹ O *graphical abstract*, (ou *visual abstract*), pode ser traduzido como “resumo gráfico”. Trata-se de uma representação única, sucinta, visual e ilustrativa dos principais achados de um artigo. Já os *highlights*, em português, “destaques”, consistem em frases curtas que destacam os pontos principais do artigo, com ênfase nos resultados e nos métodos utilizados. Geralmente, cada trabalho pode ter de três a cinco destaques. Fonte: <https://www.elsevier.com/researcher/author/tools-and-resources>.

²⁰ Plataforma que pode ser acessada pelo *link* <https://meet.google.com/landing>.

alunos estavam inscritos na disciplina, sendo a maior parte deles oriundos de uma instituição pública de outro estado brasileiro.

Observei quatro aulas ministradas por duas docentes, aqui referidas como P1 e P2. No total, a disciplina teve 6 aulas, porém, o professor que ministrou duas delas não concordou em participar da pesquisa. Portanto, dos três docentes que ministraram a disciplina, apenas duas participaram deste estudo. Sendo assim, P1 e P2 ministraram duas aulas cada. P1 ministrou a primeira e a segunda aula; o professor que não participou da pesquisa ministrou a terceira e a quarta; P2 ficou responsável pelas duas últimas (quinta e sexta) aulas. As quatro aulas que observei estão nomeadas da seguinte forma: as aulas de P1 são chamadas de Aula 1 e Aula 2, e as aulas de P2 são Aula 3 e Aula 4.

A dinâmica geral das aulas dependia grandemente dos recursos possibilitados pelo *Meet*. À época, a plataforma permitia realizar interações síncronas, com acesso simultâneo de um número de até 250 participantes na versão institucional utilizada para as aulas. Alunos e professores podiam manter suas câmeras abertas, deixando sua imagem ao vivo visível para todos ou fechadas, apenas com a imagem vinculada à conta de *email* com a qual acessava as aulas. Cada pessoa podia comunicar-se oralmente com os colegas e/ou professores por meio de seu microfone ou pelo chat, para comunicação escrita.

De modo geral, os alunos mantiveram suas câmeras e seus microfones fechados na maior parte das aulas. Em alguns momentos específicos, os alunos abriram suas câmeras: quando eram chamados para participar da aula ou quando tinham a apresentação de seminários (Aula 4). As professoras, por sua vez, permaneciam com a câmera e o microfone abertos durante quase todas as aulas.

A plataforma também contava com recursos que, de certa forma, emulam instrumentos de ensino comumente associados ao ensino presencial. Nesse sentido, era possível projetar *slides* na tela do dispositivo utilizado (*desktop*, *laptop*, celular etc.), a exemplo do que ocorre em uma sala de aula física, que conta com projetor conectado a um computador.

Outro recurso da plataforma chama-se “levantar a mão”; quando algum dos participantes quisesse se manifestar, poderia solicitar oportunidade de falar por meio desse instrumento, como se estivesse subindo o braço para chamar a atenção do professor de maneira educada.

Quanto ao conteúdo ministrado²¹, P1 abordou a definição de artigo científico, suas características, as causas de rejeição para publicação antes da revisão por pares, os critérios para

²¹ O conteúdo da disciplina está registrado na ementa, encaminhada a mim via *email* por uma das Ps.

a escolha de um periódico para publicações, como escrever os *highlights* e como fazer um *graphical abstract*. O conteúdo pelo qual P2 ficou responsável contemplou as referências de um artigo científico; sua submissão e revisão; as demandas dos revisores da revista científica; a apresentação oral no contexto acadêmico; preparação de pôster; inglês como língua universal da ciência. Na Aula 4, além da exposição do programático por P2, também ocorreu a apresentação de seminários, realizada por dois estudantes da disciplina e por duas pós-graduandas, convidadas por P2, as quais desenvolviam, à época, pesquisas no Chile. Ressalto que essas apresentações não foram consideradas para fins de análise neste estudo.

A descrição das aulas que apresento neste subtópico serve como base para melhor compreensão de suas análises (Seção 5), nas quais focalizo as ações docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No tópico a seguir, faço uma breve caracterização do perfil de P1 e P2.

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa duas docentes do curso de uma disciplina de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado da universidade em tela. Para a escolha desses participantes, preferi, em princípio, professores que tivessem participado de, ao menos, um curso de EMI ofertado em um dos programas da IES, uma vez que, dada minha atuação no curso, teria mais acesso a esses professores. O convite para participar da pesquisa ocorreu por *e-mail*. Para que os dados pudessem ser gerados e analisados dentro do prazo previsto para a escrita da tese, priorizei professores que ofertavam a disciplina em EMI no primeiro semestre letivo de 2021. Porém, devido à diversas respostas negativas, mesmo entre docentes que não atenderam ao primeiro critério (ter realizado o curso de EMI no PFI), as docentes que participaram do estudo ofertaram a disciplina apenas no segundo semestre de 2022 – fato que atrasou o cronograma da geração dos dados. Conforme já mencionado, para preservar a identidade das docentes, utilizo pseudônimos para referenciá-las. Assim, P1 é a docente que ministrou as primeiras duas aulas observadas (Aula 1 e Aula 2) e P2 é a responsável pelas duas últimas (Aula 3 e Aula 4).

A tratativa para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu, inicialmente, com P2. Ela já havia participado como aluna de um dos cursos de EMI nos quais eu estava envolvida. À época, ela era coordenadora do programa de pós-graduação que ofertou a disciplina em EMI, cujas aulas observei. Por isso, ela viabilizou a proposta da disciplina em conjunto com outros dois docentes: P1 e o outro professor que não concordou em participar da pesquisa. P1 atua no

mesmo programa de pós-graduação de P2, mas como docente convidada, sendo docente efetiva em outra instituição.

Ambas as Ps são doutoras, e, além de ministrarem aulas na graduação e na pós-graduação, desenvolvem pesquisas em sua área, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Elas fizeram parte de seus cursos de pós-graduação no exterior e possuem parcerias acadêmicas com pesquisadores em diversas universidades brasileiras e internacionais. Elas fazem viagens ao exterior com relativa frequência, especialmente para fins profissionais. Ambas ressaltam que, ainda que saibam falar ao menos uma outra LE, a LI, de fato, é o idioma mais presente em suas experiências acadêmicas, tanto para produzir artigos quanto para se comunicar oralmente em congressos, simpósios e outros eventos.

4.6 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

O processo de geração de dados de um estudo de caso pode incluir diferentes combinações de instrumentos de pesquisa (Duff, 2020). Para esta investigação, lancei mão de dois instrumentos principais: observação das aulas e entrevista semiestruturada com as Ps.

4.6.1 Observação participante

Lüdke e André (1986) asseveram que, em estudos de caso realizados em ambientes escolares, a observação *in loco* é um instrumento valioso, pois aproxima o pesquisador da perspectiva dos participantes, facilitando a apreensão dos significados que eles atribuem às suas próprias ações e à realidade que os cerca. As observações são classificadas de acordo com o grau de participação do pesquisador nas interações e na realidade que ele observa. Para fins desta investigação, optei adotar a observação participante, revelando ao grupo parte de minhas pretensões, mas sem fornecer detalhes sobre todos seus objetivos, para evitar que a minha presença causasse alterações significativas no comportamento dos participantes e na dinâmica natural do contexto estudado (Lüdke; André, 1986). Para minimizar possíveis interferências no andamento das aulas, mantive-me em silêncio a maior parte do tempo, participando apenas quando convidada a falar. Além disso, antes do início de cada aula, explicava o meu papel ali, e solicitava aos alunos seu consentimento para realizar a gravação, ainda que já estivesse prévia e formalmente autorizada pelas docentes P1 e P2 e pela coordenação do programa que alojava a disciplina.

Mesmo tendo observado e gravado as aulas, fiz também diários de classe, nos quais registrei dados que me chamavam mais atenção durante as aulas, além de levantar questionamentos que pudessem guiar minha conversa (entrevista) com as professoras nas sessões pós-aula. Esses diários não foram elaborados com fins analíticos, mas apenas como uma outra forma de registro, além das gravações, para auxiliar na memória das aulas.

Apesar de não seguir um roteiro fixo de observação, levantei alguns aspectos norteadores que pudessem dar algum respaldo ao que eu observava, especialmente na primeira aula, na qual eu ainda estava me habituando ao ambiente. Esses pontos norteadores estão descritos abaixo e foram compilados com base em Korthagen (2001), Coradim (2015) e Martinez, Fogaça e Figueiredo (2019), sendo que estes últimos autores propõem um instrumento de verificação voltado especificamente para as aulas em EMI. Os tópicos que nortearam a observação das aulas estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Pontos e questões norteadoras para observação das aulas

Pontos norteadores:

Cumprimento do plano de aula

Postura do professor

Aspectos linguísticos

Capacidade de realizar ajustes nos planos de aula

Objetivos alcançados

Domínio de sala

Aspectos interacionais

Exemplos perguntas que podem guiar a observação desses aspectos:

O professor faz perguntas sobre conteúdos que ainda não foram trabalhados?

O professor faz perguntas para testar o conhecimento do aluno?

O professor faz perguntas retóricas?

O professor chama a atenção do aluno?

O professor procura conferir se o aluno compreendeu o que foi explicado?

O professor faz uso de humor?

O professor procura trazer o conhecimento do aluno à tona (elicitation)?

Os alunos fazem perguntas? Quais tipos de perguntas?

O professor faz comentários? Quais tipos de comentários?

São realizados trabalhos em pares ou em grupos?

São utilizados recursos visuais?

O professor escreve ou desenha no **Quadro**?

O professor se aproxima dos alunos?

O professor monitora as atividades dos alunos?

Os alunos realizam atividades não relacionadas com a aula?

Aspectos identitários

Perguntas norteadoras:

O que o professor está fazendo?

De que forma ele o faz?

Por que ele o faz?

Fonte: A autora, com base em Korthagen (2001), Coradim (2015), Martinez; Fogaça; Figueiredo (2019).

Tanto as aulas quanto as interações entre os professores e a pesquisadora nas sessões de planejamento e de reflexão foram gravadas em áudio e vídeo. Essas gravações foram transcritas, para posterior aprofundamento das análises.

Cabe salientar que ao gravar as aulas, não houve intenção de julgar, avaliar e/ou analisar as ações dos alunos. Por se tratar de aulas remotas, realizadas via plataforma *Google Meet*, foram captadas poucas imagens dos alunos, uma vez que estes, em quase toda a totalidade das aulas, mantiveram as câmeras fechadas. De toda forma, mesmo que a imagem e a participação dos alunos (via *chat* da plataforma *Google Meet* ou mesmo captadas via áudio, quando eles falavam com os microfones abertos) tenham sido registradas nas gravações, elas não foram utilizadas em nossa análise, salvo para contextualizar as ações das docentes.

4.6.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas têm a finalidade de aprofundar questões e esclarecer problemas observados (André, 2009). No caso deste estudo, utilizei entrevistas para compreender melhor pontos da atuação das docentes sobre os quais eu havia ficado em dúvida, de modo que as possíveis hipóteses sobre aquelas ações que eu levantara não fossem equivocadas.

De acordo com Lüdke e André (1986), as entrevistas são categorizadas de acordo com seu nível de rigidez de sua estruturação. Nesta investigação, adotei a entrevista semiestruturada, elaborada a partir de um roteiro prévio de perguntas e/ou assuntos que pretendia abordar, mas sem me prender demasiadamente a ele, de modo que pudesse alterá-lo de acordo com as respostas das entrevistadas (Lüdke; André, 1986). Tal escolha se deu pelo fato de que este tipo de entrevista permitiria conhecer de maneira mais profunda as percepções das Ps, sem, porém, correr o risco de perder o foco dos meus objetivos de pesquisa.

Explico, ainda, que, inicialmente, pretendia realizar pelo menos duas entrevistas com cada docente, uma antes e outra após as aulas ministradas, para poder apreender tanto suas expectativas com relação às aulas quanto suas percepções e reflexões depois de ministrá-las. Entretanto, devido às limitações de tempo e disponibilidade de P1, realizei com ela apenas a entrevista pós aula. Com P2, foi possível consolidar a proposta inicial de duas entrevistas. Assim, realizei um total de três entrevistas, com a duração média de 30 a 40 minutos cada. Assim como as aulas, elas também foram conduzidas *online*, gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas, para futuro aprofundamento das análises.

Sobre os instrumentos de pesquisa, é importante ressaltar que, em conformidade com Duff (2020), o contato entre as subjetividades do pesquisador e dos participantes da pesquisa pode influenciar na interpretação, fato subjacente a qualquer pesquisa de natureza qualitativa. Para evitar que a análise dos dados não reflita, de maneira enviesada, apenas a visão do pesquisador, é necessário gerar os dados da pesquisa a partir de variadas fontes, lançando mão de instrumentos diversos, para que assim, seja possível ao pesquisador ter acesso a diferentes perspectivas e *insights* para responder às questões que guiam sua investigação. Esse processo, conhecido como triangulação de dados, permite que o pesquisador acesse não apenas dados convergentes e/ou complementares, mas também se depare com discordâncias, as quais ele precisará explicar no decorrer da apresentação e análise de suas descobertas (Duff, 2020).

A triangulação dos dados nesta investigação se deu a partir das informações geradas por meio de instrumentos variados, sendo eles; a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, realizadas por meio de interações síncronas *online* entre a pesquisadora e P1 e P2 durante as aulas e as sessões pré e/ou pós-aulas. Além disso, contei com as gravações desses momentos síncronos em áudio e vídeo, sendo elas posteriormente transcritas (vide 4.7). Por fim, há também um diário de pesquisa, com anotações registradas por mim durante as aulas observadas, com o intuito principal de levantar minhas percepções imediatas acerca das ações das docentes, de modo que tais percepções pudessem ser confirmadas (ou não) por elas nas sessões de conversas pós-aulas.

O primeiro momento de triangulação de dados ocorreu nas sessões pós-aulas, nos quais pude confrontar minhas interpretações iniciais das ações das docentes com o sentido que elas mesmas atribuíam a suas práticas. Posteriormente, após a análise das ações docentes em suas aulas, comparei e contrastei os significados que eu atribuí a tais ações em minhas análises com as concepções, percepções e sentidos que as docentes explicitaram durante as entrevistas. Desse modo, mesmo assumindo o fato de que minha subjetividade tenha afetado as análises iniciais, foi possível reduzir os vieses produzidos por ela, pois a construção dos sentidos também considerou as visões das Ps.

4.7 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Todos os materiais gravados foram transcritos por uma ferramenta *online* (*Transkriptor*) e, posteriormente, revisadas por mim. Na transcrição das aulas, além dos dados orais, descrevo outras ações das docentes, dos discentes e as minhas próprias, de modo a captar nuances da

prática docente desenvolvida por P1 e P2, isto é, detalhes dos procedimentos metodológicos por elas adotados. Após a transcrição, todos os nomes próprios foram substituídos por sistema numérico. Optei por fazê-lo para reduzir os riscos de identificação das docentes e demais participantes da pesquisa.

Desse modo, as duas Ps foram nomeadas como P1 e P2, de acordo com a ordem relativa a quem ministrou as aulas: P1 ministrou as duas primeiras aulas, referenciadas como Aula 1 e Aula 2; P2 ministrou as duas últimas, Aula 3 e Aula 4. Os alunos foram nomeados de acordo com a ordem pela qual eles tiveram algum tipo de participação nas aulas, via *chat*, por escrito, ou oralmente. Assim, o primeiro estudante a escrever algo no *chat* ou a falar na aula foi nomeado com Est. 1; o segundo, Est. 2, e assim, sucessivamente. As diferentes instituições de ensino superior referenciadas nas aulas foram nomeadas seguindo a ordem na qual elas foram mencionadas, fosse pelos alunos fosse pelas professoras. Desse modo, a primeira instituição mencionada recebeu a nomeação de Instituição 1; a segunda, Instituição 2, e assim por diante. A mesma estratégia foi empregada na apresentação das cidades mencionadas, que foram nomeadas como Cidade 1, Cidade 2 etc, bem como na referência de nomes de revistas científicas que surgiram nas interações (Revista 1, Revista 2, ...).

Chamo atenção, ainda, para a forma de notação adotada para referenciar as falas das docentes oriundas das transcrições. Após cada fala mencionada, estão inseridos dados entre parênteses, indicando: a participante (P1 ou P2), a aula em que a fala se realizou (Aula 1, Aula 2, Aula 3 ou Aula 4) e o número das linhas que essas falas ocupam nas transcrições, seguidas da palavra “Linha(s)”. Entre colchetes, constam elementos temporais, ou seja, a minutagem em que cada ação ocorreu, de acordo com o tempo da gravação, a marcação de elementos contextuais, especialmente as ações perceptíveis das docentes (abrir e fechar a apresentação de slides, falar, rir e fazer pausas, por exemplo) e a indicação de momentos de silêncio entre os participantes.

Cabe pontuar também, tal como proposto por Gimenez *et al.* (2024), ao apresentar os excertos das falas das Ps, mantive suas falas originais, sem editá-las. Desse modo, acredito, da mesma forma que as referidas autoras, estar em consonância com a abordagem teórica referente ao ILF, reconhecendo a legitimidade de suas práticas linguísticas tais como elas ocorreram no contexto em questão.

Após essa descrição a respeito do tratamento dos dados, apresento, agora, o método analítico utilizado para a análise dos dados. Os dados foram interpretados à luz da Análise Indutivo-Dedutiva, considerando que esses dois métodos (indutivo e dedutivo) podem ser

utilizados de forma complementar (Gil, 2008; Marques *et al*, 2014; Coradim, 2015). Dessa forma, parto da leitura dos dados transcritos, buscando, inicialmente, aspectos particulares que possam ser generalizados, estabelecendo, assim, hipóteses e temáticas mais amplas. Importa ressaltar que as categorias não são estabelecidas de antemão, mas são identificadas conforme os dados são interpretados. O processo da análise segue para uma segunda fase, realizada por meio da dedução. Nesse momento, o pesquisador estabelece as relações entre as categorias e padrões inicialmente identificados e a conceitos e teorias preexistentes (Creswell, 2007).

Assim, a partir dessas hipóteses gerais, sigo para a análise indutiva, observando, então, as informações coletadas de maneira mais específica e aprofundada, de modo a não incorrer em generalizações falsas e/ou infundadas. Assim, por meio da indução, busco encontrar as possíveis causas e efeitos das ações e reflexões docentes e estabelecer, caso haja, as relações entre elas (Gil, 2008; Creswell, 2007). Com isso, as categorias analíticas são evidenciadas em suas regularidades, sendo que novas categorias e subcategorias podem ser adicionadas.

Desse modo, no presente estudo, ao debruçar-me sobre os dados gerados, busquei identificar categorias relacionadas às interações e aos usos das línguas pelas docentes no contexto de EMI em que realizei a pesquisa, sem ter, *a priori*, classificações para ordenar as informações. Uma vez identificadas as categorias, voltei-me a teorias já desenvolvidas nos estudos em EMI, com a intenção de explicar, confirmar, contrastar, comparar, contrapor, confrontar, enfim, estabelecer um diálogo entre essas teorias e os resultados dos dados obtidos na primeira fase da análise.

Ressalto que, ao analisar os dados, não usei de julgamento de valor, buscando manter uma postura que me permitisse descrever as ações das docentes, levantando hipóteses sobre os motivos pelos quais elas ocorrerem daquela forma específica, por meio da triangulação com evidências que os próprios dados, gerados por meio de diferentes instrumentos, permitiram-me entrever.

4.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

As considerações éticas da pesquisa visam assegurar que os seus participantes sejam tratados a partir dos princípios de respeito, beneficência e justiça. Para que se pudesse garantir que tais princípios fossem seguidos, a pesquisa teve início apenas a partir da devida aprovação

pelo conselho de ética da universidade onde ela está sendo realizada²², em conformidade com Celani (2005). Para tanto, P1 e P2 atestaram sua concordância em participar da pesquisa, ato formalizado por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O termo prevê o uso de um pseudônimo ao me referir às Ps, de forma a tentar manter seu anonimato. Além disso, o documento garante que a imagem e o áudio oriundos da gravação das aulas serão utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa. O documento informa, ainda, possíveis riscos que o participante poderá correr. Um deles é a exposição de sua identidade, pois, mesmo com o uso de pseudônimos, pode ser que alguém os possa identificar, a partir das descrições que constarão na tese; outro possível risco é o desconforto que o participante pode ter em algum momento da pesquisa. Também há a informação de que os participantes podem desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que haja prejuízo algum para eles.

Ademais, a pesquisa foi previamente autorizada pelo coordenador do programa de pós-graduação na qual é ministrada a disciplina cujas docentes acompanhei. No alinhamento para a pesquisa, considere, ainda, a disponibilidade das Ps para responder aos instrumentos propostos, haja vista que o exercício da docência no ensino superior envolve, para além de atividades de ensino, uma demanda considerável de tempo para a realização de pesquisa, extensão e atividades de administração e gestão de cursos, departamentos etc. (Pimenta, 2005). Desse modo, todos os agendamentos foram feitos a partir do tempo e dos meios disponíveis das Ps.

Partindo do princípio da noção da pedagogia da liberdade, preconizada por Freire (1967), entendo que a pesquisa em educação, aos moldes do que o autor propõe para o processo educativo formal, deve promover práticas sociais que permitam a formação de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente dos processos de construção de sentidos para transformar sua realidade e buscar uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, autores como Celani (2005), Egido e Reis (2015) e Pennycook (2022) lembram que pesquisas na área educacional, em particular aquelas desenvolvidas na área da LA, devem buscar a promoção da autonomia e do empoderamento dos participantes, configurando, assim, as bases da pesquisa emancipatória.

A pesquisa comprometida com uma ética emancipatória requer, antes de tudo, o cumprimento de protocolos éticos formais, com a aprovação prévia do conselho de ética da instituição onde o pesquisador está filiado (Celani, 2005). Esse protocolo inclui a assinatura do TCLE, por meio do qual o participante é informado sobre os objetivos da pesquisa, sua participação e os riscos envolvidos caso haja aceite em participar do estudo. O participante

²² Projeto de pesquisa registrado sob o protocolo número 58774722.2.0000.0104, aprovado pelo parecer número 5.579.294.

também tem, por meio desse documento, seu anonimato assegurado. Para além da mera formalidade, o processo percorrido para a aprovação no conselho de ética demonstra a responsabilidade do pesquisador em reconhecer a autonomia dos participantes, os quais optam fazer parte do estudo apenas se estiverem informados e conscientes de sua decisão.

Outra sinalização da pesquisa em direção à ética emancipatória é o respeito ao contexto dos participantes. Celani (2005) reforça a noção de que o pesquisador precisa ser flexível às demandas dos participantes, visando a minimização de possíveis impactos negativos da pesquisa na vida dos sujeitos envolvidos. Egido e Reis (2015), por sua vez, asseveram que também é essencial garantir a transparência da pesquisa, com o compartilhamento de seus resultados de modo acessível, não apenas aos participantes, mas também a outros possíveis interessados. Tal ação contribui para fortalecer os possíveis impactos sociais e educativos da pesquisa (Coradim, 2015).

Cumpri também quesitos necessários para alcançar a ética burocrática em minha pesquisa, uma vez que: obtive a aprovação do conselho de ética para realizá-la, tendo informado as Ps de todos os possíveis riscos de sua participação, assegurando seu anonimato e obtendo suas assinaturas no TCLE; procurei minimizar possíveis impactos negativos da pesquisa às Ps, adequando os horários das entrevistas e de outras atividades relacionadas ao estudo à sua disponibilidade. Tendo apresentado os aspectos metodológicos da pesquisa em tela, na próxima seção, dedico-me à análise e discussão dos dados gerados.

5 AS AÇÕES E VISÕES DE P1 E P2 EM SUAS PRÁTICAS DE EMI

Neste capítulo, apresento a análise dos dados gerados junto a P1 e por P2 ao atender o objetivo geral de investigar como professoras que atuam em contexto de EMI em uma universidade pública brasileira mobilizam diferentes recursos linguísticos e didáticos no exercício da docência, com foco na alternância entre a LI e a LP. Os objetivos específicos são: i) analisar as falas das docentes em aulas de EMI, considerando suas funções didáticas e pedagógicas; ii) descrever os padrões de uso da LI e da LP pelas docentes, com atenção à alternância de repertórios linguísticos e às funções pragmáticas e pedagógicas associadas aos recursos didáticos mobilizados; iii) analisar como as escolhas linguísticas e didáticas das docentes nas aulas de EMI podem refletir diferentes orientações ou posicionamentos em relação ao uso de múltiplas línguas e ao papel dos recursos no processo de ensino-aprendizagem.

Retomo, também, as questões que nortearam a análise, sendo elas: 1) Quais ações são performados pelas Ps por meio da fala e que funções didáticas e pedagógicas esses atos desempenham no contexto em tela? 2) Como as Ps alternam entre a LI e a LP e quais são as funções pragmáticas e pedagógicas atribuídas a essa alternância em articulação com os recursos didáticos utilizados? 3) De que modo as escolhas linguísticas e didáticas Ps revelam seus posicionamentos em relação ao uso das línguas e à mediação dos recursos no processo de ensino-aprendizagem?

Desse modo, as análises que exponho nos tópicos 5.1, 5.2 e 5.3 concentram-se nos dados gerados a partir das falas das Ps, tanto em suas aulas quanto nas entrevistas. Busquei triangular os dados advindos desses dois momentos, de modo a compreender as práticas de P1 e P2 e as visões que elas têm a respeito do emprego das línguas e de outros recursos no contexto de EMI.

As informações advindas das aulas de P1 e de P2 encontram-se categorizadas de acordo com as temáticas que emergiram a partir da análise dos dados. Inicialmente, abordo a categoria que diz respeito ao tempo de fala das docentes (TTT) durante as aulas (5.1); a segunda categoria diz respeito aos recursos didáticos empregados por elas (5.2); em seguida, trato dos usos das línguas adotadas por P1 e por P2, buscando compreender seus atos de fala em suas práticas, articulando dados gerados durante as aulas e nas entrevistas com as docentes, trazendo à tona suas visões acerca das ações performadas em sala de aula (5.3). Ao final da seção (5.4), trago reflexões sobre as descobertas advindas dos fazeres e das visões docentes no cenário em tela.

5.1 OS TEMPOS DE FALA (TTT) NAS AULAS DE P1 E P2

Ao debruçar-me sobre os dados gerados a partir das aulas de P1 e P2, especificamente as transcrições dessas aulas, uma característica específica chamou minha atenção de maneira bastante acentuada: de tempo de fala docente, fato indicativo de que as professoras falaram a maior parte do tempo. Tais fatos puderam ser constatados por meio de análise quantitativa das transcrições das aulas, na qual levantei o tempo total de gravação de cada aula em comparação ao tempo de fala das docentes.

A gravação da Aula 1 durou 3h40m36s. P1 teve 195 falas, totalizando 3h21m13s, o que resultou em uma média aproximada de 1m2s por fala. A Aula 2 está registrada em um total de 3h28m4s de gravação. As falas de P1 foram alocadas em 134 momentos, tendo a duração de 3h14m25s, com o tempo médio de 1m27s por fala. As informações sobre as aulas de P1 estão sumarizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Dados quantitativos sobre as falas nas aulas de P1

Categoria	Aula 1	Aula 2
Duração total da gravação	3h40m36s	3h28m4s
Momentos de fala	195	134
Duração total de tempo das falas	3h21m13s	3h14m25s
Tempo médio por fala	1m2s	1m27s

Fonte: A autora.

Quanto aos dados gerados junto a P2, a gravação da Aula 3 totalizou 2h16m17s, nos quais a docente teve 2h01m24s de tempo de fala, com um total de 68 momentos de fala, sendo 1m27s o tempo médio de cada um. A Aula 4, por fim, teve a duração de 2h39m20s. Os momentos de fala de P2 foram em número de 48 e duraram 1h43m3s; cada turno teve a duração média de aproximadamente 2m9s. No Quadro 6, apresento esses dados de maneira resumida.

Quadro 6 - Dados quantitativos sobre as falas nas aulas de P2

Categoria	Aula 3	Aula 4
Duração total da gravação	2h16m17s	2h19m20s
Momentos de fala	68	48
Duração total de tempo das falas	2h01m24s	1h43m3s
Tempo médio por fala	1m27s	2m9s

Fonte: A autora.

De acordo com os dados, assim como ocorre nas aulas de P1, as aulas de P2 também tiveram a docente como a principal interlocutora. Entretanto, apesar de as docentes ocuparem

as falas na maior parte do tempo das aulas, ambas procuraram estimular a participação dos alunos por meio de diferentes estratégias.

É possível notar que, desde os primeiros momentos de suas aulas, as Ps empenharam-se em solicitar a participação dos alunos por meio de sua apresentação pessoal. Na Aula 1, por exemplo, P1 o faz da seguinte forma:

Excerto 1:

(...) before we start, I would like you to introduce yourself. You can make in Portuguese or English. You can choose just say your name, you from where, which university are you, and also what is the expectation from the discipline, something like that, just for us to know each other briefly. OK? I will call here from the, the, chat, so I don't forget anyone. First one here is Est.1 (P1, Aula 1, linhas 162-167).

Pode-se notar que P1 incentiva os alunos a falarem, por meio de diferentes estratégias. Além de indicar os dados que os alunos poderiam escolher mencionar em suas apresentações (nome, de onde são, universidade, expectativa para a disciplina), ela deixa claro, no comando da atividade, que os alunos podem utilizar a LP ou a LI para falar, e que o propósito da atividade é que uns possam conhecer aos outros “*briefly*”, sinalizando, portanto, que os alunos não precisariam se alongar em suas falas. Além disso, P1 afirma que chamará cada um dos quase 30 alunos.

A fala de P1 no Excerto 1 para solicitar a realização das apresentações pessoais permite presumir que o fato de a professora ter apresentado os tipos de informação que ela espera receber, ter caracterizado a apresentação como curta e ter dado a opção de os alunos falarem em inglês ou em português, pode ter contribuído para que os alunos se preparassem para a atividade, tornando sua execução mais ágil e mais rápida, permitindo que houvesse tempo suficiente para que todos pudessem se manifestar. Todos esses recursos parecem aumentar a possibilidade de os alunos participassem oralmente nesse momento das apresentações pessoais.

P2 optou por solicitar que os alunos se apresentassem de forma diferente, conforme o Excerto 2 demonstra:

Excerto 2:

(...) Então eu pensei da gente fazer uma coisa diferente, é, e aí vocês vão ter que pensar, né? Vocês podem falar, né? De que programa vocês são (...) e né? Se vocês fossem um animal, que animal vocês seriam e por quê? (...) (P2, Aula 3, linhas 379-385).

P2 solicita que os alunos se apresentem mencionando o programa de pós-graduação ao qual eles pertencem e propõe uma “coisa diferente”, pedindo que os alunos digam o animal que

eles seriam, justificando sua resposta. Possivelmente, P2 imaginava que, para responder à tal indagação, os alunos poderiam alongar-se na resposta, e, por isso, pré-determinou o tempo para as apresentações, fato evidenciado em outra fala da docente:

Excerto 3:

(...) Mais alguém gente? Vamos lá! Separei quinze minutinhos pra gente fazer isso. Daí se der o tempo e vocês não quiserem mais falar, aí eu vou ter que, que parar e voltar pra nossa aula. [Pausa de 5 segundos]. Mais ninguém? [Pausa de 3 segundos] Tudo bem então. Então vamos voltar (P2, Aula 3, linhas 606-626).

No Excerto 3, P2 afirma que o tempo previsto para que os alunos fizessem sua apresentação pessoal era de quinze minutos. Ela profere a fala desse excerto após dez alunos se apresentarem. Após constatar que nenhum outro aluno queria se apresentar, P2 encerra a atividade. Com isso, há um número significativamente menor de falas discentes nessa aula de P2 em comparação à Aula 1 de P1, haja vista que quase 30 alunos se apresentaram na Aula 1, e apenas 10 deles se apresentaram na Aula 3.

Nas entrevistas, ambas Ps comentaram sobre essa atividade de apresentação durante as entrevistas, destacando suas percepções e decisões pedagógicas, conforme evidenciado nos excertos a seguir:

Excerto 4:

(...) se eu realmente solicitasse que eles também falassem em inglês, eles não teriam participado, né? Que foi o que eu vi naquela primeira coisa de falar para eles, “ah, então vocês se apresentem” e aí eles já começaram a escrever no chat ao invés de falar, né? Então, assim, naquele momento eu já vi, ó, se eu falar para eles que eles vão ter que falar em inglês, eu não vou ter nenhuma pergunta, eu não vou ter nenhuma apresentação. É por isso que eu falei que eles podiam falar em português, né? Que eles poderiam perguntar (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 120 – 126).

Excerto 5:

(...) pensei em fazer também uma talvez, talvez não logo no início da aula, mas no meio da aula pra também não ficar tão maçante, né? Então penso, (...) fazer uma apresentação deles, sabe aquelas dinâmicas tipo, (...) que bicho você seria? Sabe essas coisas assim? Mais pra eles falarem também, quem quiser falar inglês, fala inglês, quem quiser falar em português fala em português, tentar deixar eles bem, bem à vontade (P2, Entrevista pré-aulas, linhas 80-85).

As falas das Ps revelam uma preocupação comum com o engajamento dos estudantes, especialmente com relação ao uso das línguas. É possível perceber que tanto P1 quanto P2 permitem que os alunos participem também em LP ou em LI, o que evidencia uma orientação translinguística em suas práticas. Essa flexibilização linguística, parece-me, não se apresenta como concessão, mas como uma escolha pedagógica intencional, voltada à manutenção da

interação e da participação, reconhecendo os limites linguísticos dos estudantes sem comprometer os objetivos comunicativos da aula, que, no momento específico, tinha por objetivo conhecer melhor os estudantes.

Apesar de as atitudes das Ps convergirem com relação ao uso das línguas pelos estudantes, elas adotam demonstram abordagens distintas em relação à forma de realização da atividade de apresentação pelos alunos. P1 adota uma postura mais reativa, pois ao observar que os estudantes resistiam a interagir oralmente em inglês, ao perceber que “eles já começaram a escrever no chat ao invés de falar”, opta por permitir o uso do português para que as interações orais não cessassem. Por outro lado, P2 apresenta uma postura proativa, planejando, além da flexibilização linguística, uma atividade de apresentação lúdica, “mais pra eles falarem também”.

Curiosamente, mesmo tendo P2 a intenção de promover um maior engajamento dos alunos, por meio da ludicidade, a forma pela qual ela P2 a conduziu pode ter limitado a participação discente, conforme expliquei acima. A restrição temporal de quinze minutos para a realização da atividade e a natureza mais imaginativa da tarefa (“que bicho você seria?”) exigiu maior elaboração por parte dos alunos, o que pode ter levado não apenas a um menor número de falas, mas também certa demora para os alunos engajarem-se na atividade, levando, inclusive, P2 a modelá-la para encorajar os alunos a participar, como ilustra o Excerto 6:

Excerto 6:

Ninguém vai querer falar, gente? Então tá bom. Então vamos lá. É, então, né? Eu já me apresentei, não preciso me apresentar (...) não vou dizer que animal, eu seria, eu acho que eu vou dizer que eu sou né? Uma leoa. Quando mexem com as minhas crianças, né? Então assim eu me, me coloco aí nessa posição. E se eu fosse um animal e acho que eu já sou, uma leoa. Não mexe, eu falo que mexe comigo mas não, eu sou muito boazinha. Sou um doce de pessoa. Mexe comigo mas não mexe com meus pequenos (P2, Aula 3, linhas 392-399).

Mesmo com a modelagem da atividade, a participação dos alunos ainda ficou reduzida. Já na aula de P1, as instruções foram mais objetivas; estas, aliadas à indicação de que os estudantes poderiam usar tanto a LI como a LP, podem ter levado à maior participação dos estudantes. Esses contrastes sugerem que, além da flexibilidade linguística, fatores como tempo de atividade, tipo de tarefa e clareza das instruções também influenciaram a participação dos acadêmicos, principalmente, neste caso, o *STT*.

No decorrer das aulas, as interações ocorreram com o foco principal sobre as professoras, que privilegiaram a adoção de práticas expositivas, evidenciando, em princípio, pouca adesão a práticas pedagógicas centrada nos estudantes, práticas essas que autores como

Sultana (2024), Prabjandee e Nilpirom (2022), Pusey (2020); Chen e De Lin (2021), Universidade de Copenhage (2020), Pagèze e Lasagabaster (2017), dentre outros, sugerem para as aulas no contexto de EMI.

Apesar de a análise dos dados ter revelado uma participação discente limitada, a percepção de P1 foi diferente, conforme expõe o Excerto 7:

Excerto 7:

Eu achei que a participação até foi boa, assim, dentro do que eu tenho de experiência no remoto, né? No online, mas até presencial, é que presencial a gente, mesmo que eles não, eu, eu, eu andei refletindo sobre isso. Eu tinha uma ideia, assim, “ah, eles, durante a pandemia, e tal, ah, eles não perguntam porque a gente tá no online, né?” Mas aí depois, agora que eu voltei a dar aula presencial, eu vi que eles também não perguntam. Mas a gente fica com a ideia de que foi tudo bem, porque você tá olhando para o aluno, ali, então ele não perguntou, mas você está olhando, você está vendo que ele está entendendo. E quando a gente está dando aula online, você não tem essa devolutiva, então você fica com a impressão de que “ah, não teve interação”, sabe? Então eu vi que eles também não perguntam no presencial, mas é que no presencial a gente está vendo a pessoa, sabe? Mas eu achei que teve, até teve bastante pergunta, e assim, até perguntas no meio da aula, e tal, que davam para a gente perceberem que eles realmente estavam assistindo, sabe? Porque às vezes a gente fica aqui falando, falando, falando, termina a aula, você fala “gente, será que eles assistiram ou foram embora dormir?”, né? Então eu achei que teve a participação, sim, achei que eles perguntaram, eu achei que foi bom, assim (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 127-142).

P1 avaliou que houve um número razoável de perguntas e manifestações durante a aula, considerando sua experiência no ensino remoto e até mesmo no presencial. Esse contraste entre a constatação da análise e a avaliação da docente evidencia como o contexto digital pode influenciar a forma como a participação é percebida. Enquanto a ausência de linguagem corporal e de reações visuais pode dar ao professor a sensação de baixa interação, mesmo pequenas intervenções podem ser interpretadas como sinal de engajamento, especialmente em comparação com situações anteriores. Assim, embora os dados apontem para uma atuação discente restrita, a percepção da professora sugere que, dentro do cenário *online*, o envolvimento dos estudantes foi satisfatório.

Essa percepção de P1 contrasta com a de pesquisadores como Araújo (2023), Ironsi (2022), Putra (2021) e Hackenhaar e Grandi (2020), que analisam como docentes, em geral, compreendem a participação de alunos adultos em contextos *online*. Esses estudos apontam que, de modo geral, o ambiente virtual impõe obstáculos significativos à manifestação discente, resultando em uma participação menor dos alunos em comparação às aulas presenciais, devido a fatores diversos, como a ausência ou/ao mal funcionamento de equipamentos, instabilidade da *Internet*, estilo de ensino com base em metodologias predominantemente expositivas, falta de interesse dos alunos, questões psicológicas, dentre outros.

P2, na entrevista pós-aulas, também reporta sua opinião sobre a participação dos alunos, conforme o excerto abaixo:

Excerto 8:

Eu achei que os alunos, eles assim, até bem participativos né? É, das atividades eles mandaram. (...) se eu não me engano, assim, quem não fez atividade é porque já tinha desistido da disciplina, (...) E teve um aluno que justificou que ele atrasou um pouco porque ele não tinha ido na minha primeira aula. (...) , mas assim, achei que todos concluíram, tudo bonitinho, (...) e assim, tiveram apresentações bem, assim, bem boas, bem elaboradas. Achei que eles foram bem, bem dedicados assim, sabe? (P2, Entrevista pós-aulas, linhas 28-29; 31-34; 36-38).

Conforme o trecho aponta, P2 também avalia a participação discente de forma positiva. Porém, ela o faz a partir de um critério mais voltado ao desempenho e à responsabilidade que os alunos demonstraram na execução da atividade avaliativa. Ela se mostra satisfeita com o envio das atividades e com o fato de que os alunos que participaram “concluíram tudo bonitinho”, demonstrando dedicação e qualidade nas apresentações. A professora menciona ainda que os alunos que não participaram ou atrasaram tinham justificativas claras, como não terem assistido à primeira aula ou terem desistido da disciplina. Portanto, sua percepção de participação está mais ligada à entrega e dedicação do que à interação síncrona realizada pelos estudantes durante as aulas.

A partir das diferentes compreensões que as Ps têm do que significa participação discente, pode-se notar que esse conceito pode variar conforme o critério adotado. Enquanto P1 valoriza as falas dos alunos durante a aula, interpretando mesmo pequenas intervenções como indicativos de engajamento no ambiente digital, P2 foca mais no compromisso dos alunos com a entrega das tarefas e a qualidade dos trabalhos, considerando a participação como responsabilidade e dedicação ao trabalho. Essas visões trazem consigo a noção de que participação não se limita apenas ao falar ou interagir em tempo real, mas também abrange o envolvimento com as atividades assíncronas, especialmente em ambientes *online* de aprendizagem.

Os dados relativos ao *TTT* estão alinhados aos resultados encontrados por Ribeiro (2023). Em ambos os casos, observou-se que o foco principal das aulas de P1 e P2 esteve no conteúdo disciplinar, sendo a LI utilizada como meio de acesso ao conhecimento. Conforme também apontado por Ribeiro (2023) e por Sun *et al.* (2023), as aulas analisadas foram centradas na figura do professor — característica vinculada ao próprio gênero aula, especialmente quando concebido a partir de uma perspectiva expositiva, independentemente da língua de instrução (Sun *et al.*, 2023).

A maneira como as professoras estruturam suas aulas e interagem com os alunos está relacionada, em parte, aos recursos didáticos selecionados e à forma como esses recursos foram utilizados. A análise desses elementos contribui para uma compreensão mais ampla das decisões pedagógicas tomadas por P1 e P2 e de como tais escolhas impactam a dinâmica das aulas e o uso das línguas. Assim, no tópico a seguir, apresento a análise dos recursos empregados pelas Ps.

5.2 RECURSOS DIDÁTICOS EMPREGADOS NAS AULAS DE P1 E P2

Neste tópico, apresento outra característica das aulas de P1 e P2 que se destacou durante as análises, alinhando-se às suas ações metodológicas e à translinguagem: os recursos didáticos empregados. Destaco que o uso desses recursos também se configura como um elemento relevante para esta investigação, uma vez que eles, em sua dimensão linguística e multimodal, contribuem significativamente para a realização dos atos de fala em sala de aula e para a construção do significado no processo de ensino-aprendizagem em contextos EMI.

O principal recurso didático utilizado pelas Ps foi o de compartilhar tela, o qual permite que as pessoas na sala virtual possam apresentar aos outros ali presentes elementos como *slides*, aplicativos, *websites* etc. No caso das Ps, elas compartilham tela principalmente para a apresentação de *slides* em *Power Point*. Nos excertos que ilustram essa parte da análise, essas ferramentas ficam evidentes na descrição das ações de P1 e P2, marcadas entre colchetes. Para melhor visualização, sublinhei a(s) ação(ões) que discuto em cada excerto, como, por exemplo:

Excerto 9:

[P1 fala]

(...) Então vamos lá. Vou compartilhar aqui a tela.

[Silêncio de 024s]

[P1 apresenta os *slides* aos alunos e fala]

OK. (...) (P1, Aula 1, linhas 29-47).

No Excerto 9, vê-se que P1 inicia sua aula após apresentar os *slides*. De acordo com Echavarría, Vogt e Short (2010), a apresentação de *slides* durante aulas expositivas pode ser uma prática valiosa para prover suporte visual a explicações orais, e, por isso, especialmente em contextos EMI, podem contribuir para que os alunos compreendam melhor o conteúdo exposto pelo professor. Morell *et al.* (2022) e Morell (2018) corroboram essa ideia ao afirmar que a integração de fala, escrita, e recursos não verbais facilitam a representação dos significados ao ampliar as possibilidades dos alunos construí-los.

No caso das aulas observadas, os *slides* continham textos, tanto em LI quanto em LP, e imagens que cumpriam diferentes funções. A troca de um *slide* para outro, além de marcar a autoseleção para o início de uma fala, também serviu para organizar os tópicos das aulas, pois estavam ordenados de acordo com a sequência lógica que as professoras seguiam em suas exposições orais do conteúdo. Nos Excertos 10, 11, 12 e 13 essa função organizacional dos *slides* pode ser percebida na aula de P1:

Excerto 10:

[02:20:00 P1 apresenta outro slide e fala]

Um, first. [P1 lê itens escritos no slide]. Research paper doesn't add value to the journal (P1, Aula 1, linhas 1699-1701).

Excerto 11:

[02:22:41 P1 apresenta outro slide e fala]

Second cause of rejection: your manuscript lacks the state-of-the-art overview (P1, Aula 1, linhas 1726-1728).

Excerto 12:

[02:25:35 P1 apresenta outro slide e fala]

The third is unclear hypothesis (P1, Aula 1, linhas 1756-1757).

Excerto 13:

[02:39:14 P1 apresenta outro slide e fala]

Then, the fourth main reason for, um, rejection is lack of originality (P1, Aula 1, linhas 1894-1895).

Nesses excertos, P1 descreve as principais causas de rejeição de um artigo, destacando uma delas em cada *slide* apresentado. Dessa forma, à medida que avança na apresentação, ela indica a sequência por meio de numerais ordinais: “*First*”; “*Second cause*”; “*The third*”; “*the fourth main reason*”. O uso de numerais ordinais para indicar a sequência das causas de rejeição sugere que P1 organiza suas falas de acordo com a ordem dos *slides*. Isso permite constatar que há uma correspondência direta entre o material visual e sua explicação oral. Evidencia-se, assim, que os slides funcionam como um guia para a progressão da aula.

P2 também utiliza slides para orientar e sistematizar sua fala. Um exemplo disso é a forma como ela inicia as falas nos Excertos 14, 15, 16 e 17:

Excerto 14:

[01:20:00 P2 apresenta outro slide e fala]

I put here uh, abreviaturas. It's, umm, a, é com se fosse uma regra. It's like, é como se fosse uma terminação (P2, Aula 3, linhas 852-854)

Excerto 15:

[01:21:19 P2 apresenta outro slide e fala]

Umm, in this slide, I put, I think it's about the reference, but it's about the citation (P2, Aula 3, linhas 864-866).

Excerto 16:

[01:23:32 P2 apresenta outro slide e fala]

And here I put some examples of, uh, gerenciadores de referência (P2, Aula 3, linhas 879-880).

Excerto 17:

01:29:20 P2 apresenta outro slide e fala]

Coloquei aqui pra vocês, isso aqui é uma cópia, né do meu sistema, tá? (P2, Aula 3, linhas 921-922).

Nesses excertos, é possível observar que o início das explicações de P2 refere-se ao conteúdo apresentado em cada *slide*, fato evidenciado por meio das expressões “*I put here*”, “*In this slide, I put*”, “*And here I put some examples*”, e “Coloquei aqui pra vocês”. O ato de iniciar as falas dessa maneira, após avançar a apresentação de *slides* sugere que P2, possivelmente, organizou os conteúdos em uma sequência lógica prévia, ao elaborar os *slides*, e, durante a aula, utiliza esse recurso como guia para dispor de suas explicações.

O emprego dos *slides* para ordenar suas falas, em conjunto com as expressões que indicam essa organização, pode ser associado à estratégia de *signposting* (Universidade de Copenhague, 2020), pois sinalizam tópicos, transições e a progressão do conteúdo de forma clara e estruturada.

As professoras também utilizam os *slides* para enfatizar ou ilustrar as informações que elas expõem aos alunos. Nos Excertos 18 e 19, há exemplos do uso do conteúdo dos *slides* para dar ênfase às explicações orais de conteúdos:

Excerto 18:

[P1 apresenta outro slide e fala]

OK. What is a strong manuscript? What, what have a manuscript that I receive as an editor and I say, oh, this is a good manuscript, I should put this manuscript in the peer review process. The manuscript should have a clear information about the novelty. What is novel in this text? [P1 lê um excerto escrito no slide] Clear, useful and exciting message (P1, Aula 1, linhas 1455-1461).

Nessa fala, P1 combina sua explicação sobre um dos aspectos necessários para que um manuscrito seja considerado bom o suficiente para ser encaminhado para o processo de revisão por pares. Esse aspecto, de acordo com P1, está relacionado à originalidade (“*novelty*”) da pesquisa. Após fazer essa explicação, P1 lê informações escritas no *slide*: “*Clear, useful and exciting message*”, destacando a noção de que o manuscrito precisa ter uma mensagem clara, útil e atraente.

Excerto 19:

[P2 fala]

Un, in, in the other hand, [P2 lê texto do slide, e indica a parte lida, com o cursor]

Phonetics and orthography are historical, and completely irregular. [P2 para de ler e fala] I think the, the most difficult part is that we have the, the irregular phonetics and orthography (P2, Aula 4, linhas 346-350).

Por seu turno, o Excerto 19 é uma fala de P2, parte de explicações que ela faz sobre características da LI. P2 lê um trecho do *slide* que descreve as características da fonética e ortografia do inglês, ressaltando que são “*historical and completely irregular*”. Após a leitura, P2 comenta sobre suas próprias percepções sobre o idioma, afirmando que, em sua opinião, sua parte mais difícil é a irregularidade da fonética e da ortografia.

Ao ler textos escritos nos *slides* enquanto explicam determinados conteúdos, P1 e P2 enfatizam pontos importantes da aula, ao mesmo tempo em que fornecem suporte linguístico adicional aos alunos, visto que, caso haja dúvidas com relação ao que as professoras expõem oralmente, eles podem acessar os pontos importantes por meio da linguagem escrita.

Ler o texto de um *slide* também pode estar associado à estratégia de *scaffolding*, pois contribui para a oferta de suporte aos alunos para facilitar a compreensão do conteúdo (Sultana, 2024; Méndez-Garcia; Luque Agullo, 2020). Assim, o professor reforça conceitos importantes ao guiar os alunos por meio da leitura em voz alta e explicação do material apresentado, buscando assegurar que prestem atenção a conceitos específicos e facilitem a aprendizagem, especialmente se houver dificuldades linguísticas e conceituais. Pimentel-Velázquez e Pavón-Velázquez (2020) recomendam este processamento duplo (ou múltiplo) dos textos, ao trabalhar os mesmos materiais textuais (orais ou escritos) para diferentes finalidades, favorecendo a familiarização com os conceitos e a atenção indireta ao uso da língua.

A função de ilustrar as explicações fornecidas pelas docentes exercida pelos *slides* se dá, principalmente, por meio de imagens, conforme os Excertos 20 e 21 reportam:

Excerto 20:

[apresenta outro slide e fala]

And I will show you some graphic, good, not good, medium graphical abstract, because I demonstrate the negative in, the negative graphical abstract of my [risos] own publications. Let me know, let we see. [P1 aponta para imagem no slide, com o cursor] This graphical abstract of a paper published on Revista 7. Here we have possibly a prebiotic culture. We can see that ohmic heating was applied to this probiotic culture. OK, so probably I have a paraprebiotic here, and it was used a whey grape juice drink. And this whey grape juice drink was administered to healthy individuals. In this graphical abstract I can't figure out, what, what was the objective, what was the product that was used and, but I don't know what were the results. I don't know if the utilization of ohmic heating was compared to another technology. Conventional processing, conventional heat treatment or just ohmic heating? I can't figure out what was the conclusion of this paper. So this is not a good graphical abstract, because it does not inform me, us what was the what were the results

obtained. We can only figure out what's what the objective. And what was the product that was used. Ok? (P1, Aula 2, linhas 1531-1547).

O excerto acima faz parte da introdução das explicações referentes à produção do resumo gráfico (“*graphical abstract*”). O intuito de P1, aqui, é ensinar os alunos a fazerem um resumo gráfico, e ela o faz por meio da avaliação da qualidade de alguns exemplos desse gênero textual. Para tanto, a docente anuncia que mostrará diferentes exemplos de resumos, oriundos de suas próprias publicações, que podem ser qualificados como bons, médios e ruins.

A imagem contida no *slide*, além de apresentar o resumo gráfico, traz também o resumo de um artigo já publicado de P1. A partir dele, a professora descreve o estudo brevemente e passa a analisar os elementos do resumo gráfico. Ela aponta que este não é claro o suficiente na apresentação dos objetivos, nem na descrição do produto utilizado. Além disso, não há menção aos resultados, nem aos aspectos metodológicos ou à conclusão do estudo. Por isso, P1 conclui que o resumo gráfico não é bom: “*this is not a good graphical abstract*”.

Por meio do recurso de compartilhamento de tela, P2 apresenta um *slide* com uma imagem do sistema da ferramenta que ela mesma utiliza para a organização dos dados para a produção das referências de trabalhos acadêmicos, conforme mostra o Excerto 21:

Excerto 21:

[P2 apresenta outro slide e fala]

Coloquei aqui pra vocês, isso aqui é uma cópia, né do meu sistema, tá? Então a gente consegue criar pastas, [P2 aponta para imagem no slide, com o cursor] né, uh, e aí cada artigo, né, que vai estar aqui, e ele traz do lado a, as características desse artigo. Então depois eu consigo dividir isso aqui por, sei lá, por tema, por, por projeto, tá? Então ele é bem completo. E quando eu abro aqui, eu tenho o artigo. Tá? (P2, Aula 3, linhas 921-927).

A docente inicia sua fala explicando que o que está mostrando é uma cópia de seu próprio sistema da ferramenta em questão. Depois, referindo-se à imagem presente no *slide*, descreve o funcionamento do sistema, detalhando que ele permite a criação de pastas e organização dos artigos, além de associar características a cada um deles, permitindo a divisão por tema ou por projeto. P2 descreve também como acessar os artigos no sistema.

Nesses dois excertos, o uso de imagens para ilustrar as explicações pode facilitar a compreensão e retenção de informações, tornando o processo de aprendizagem mais tangível para os alunos. A utilização de recursos visuais para explicar conceitos e processos, como no caso dos Excertos 20 e 21, é outro elemento associado ao *scaffolding*, pois as imagens tornam as informações mais acessíveis, funcionando como suporte facilitador da compreensão dos alunos, auxiliando na construção do conhecimento de forma gradual (Echavarría; Vogt; Short,

2010). A imagem pode proporcionar o preenchimento de lacunas de compreensão do conteúdo geradas por eventuais dificuldades de entendimento da LI, atuando como elementos capazes de facilitar a aprendizagem, conforme explicam Hoang e Tran (2022).

Ainda por meio do compartilhamento de tela, P1 e P2 usam exemplos verbais nos *slides* para dar suporte às suas explicações durante as aulas. Muitos dos conceitos e processos que fazem parte do conteúdo das aulas são exemplificados com textos produzidos em pesquisas das próprias docentes. Os Excertos 20 e 21 ilustram essa prática.

Excerto 22:

[P1 apresenta outro slide e fala]

Uh, for example, here we have a paper that we can see differences between, among the formulations and flavor acceptance (P1, Aula 2, linhas 117-119).

Excerto 23:

[P2 continua sua fala]

(...) Two pictures that the first one. It's an example of the American paper. Uh, and I, I think that it's a good example because they use the pictures of equipment (P2, Aula 4, linhas 116-119).

No Excerto 22, P1 faz referência a um artigo específico, do qual ela é uma das autoras, para ilustrar a diferença entre formulações e aceitação de sabor de um determinado produto alimentício. Já no Excerto 23, P2 exemplifica sua fala com um texto, no caso, de um pôster, que, segundo a professora, foi produzido no padrão estadunidense (P2 usa o termo “*American paper*”, mas, na verdade, pelo contexto da fala, sua intenção parece ter sido dizer “*American poster*”, já que esse é o assunto dessa parte da aula). A professora afirma que aquele pôster seria um bom exemplo desse tipo de produção acadêmica.

A exemplificação ajuda os alunos a entenderem o conteúdo de maneira mais palpável, permitindo a aplicação do que estão aprendendo e tornando o conteúdo mais relevante e compreensível. A utilização de exemplos, especialmente em contexto de EMI, está diretamente relacionada com a oferta de insumo compreensível, isto é, com a introdução de conhecimentos novos para os alunos de maneira que eles possam compreendê-lo (Costa; Mariotti, 2021).

Há outro aspecto importante a ser ressaltado com relação à utilização de exemplos de textos acadêmicos produzidos pelas próprias Ps durante as aulas. Seja para ilustrar um texto bem elaborado, seja para apontar aspectos que necessitam de revisão, a exposição e análise dessas produções aos discentes constitui uma prática recorrente nas aulas ministradas por ambas as professoras. Essa observação, também verificada por Ribeiro (2023), coloca em evidência o fato de que a disciplina se configura como espaço para o desenvolvimento de práticas de letramentos acadêmicos em LI.

Trata-se, portanto, de uma disciplina ministrada em inglês por docentes com ampla experiência em contextos acadêmicos diversos, com trajetórias marcadas por publicações, participação em eventos e inserção em redes de pesquisa no âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, as aulas não apenas oferecem aos estudantes a oportunidade de aprender a redigir determinados textos típicos da pesquisa em engenharia de alimentos e áreas afins, mas também os preparam para demandas específicas da vida acadêmica internacional, como a produção de artigos em LI para que eles tenham maior visibilidade e impacto, e a elaboração de pôsteres para apresentação em eventos internacionais. Assim, o uso da LI em sala de aula não se restringe a um papel instrumental ou superficial, mas se articula a objetivos mais amplos de formação, inserindo os estudantes em práticas acadêmicas socialmente reconhecidas (Lea; Street, 2006; Rodrigues; Ribeiro; Hendges, 2024) e exigidas em diferentes culturas/países (Huang; Fang, 2022).

De maneira mais recorrente nas aulas de P1, há também o uso de textos nos *slides* associado à produção de efeitos de humor, conforme pode ser verificado no Excerto 24:

Excerto 24:

OK. We have some things in Portuguese here, OK? [P1 lê o texto de um cartum no slide] “O que vamos, o que vamos fazer hoje à noite, Cérebro?” A mesma coisa que fazemos todas as noites: tentar terminar o artigo” (...)” (P1, Aula 2, linhas 2001 – 2005).

Nas aulas de P1, é comum a utilização de imagens de memes, cartuns e outros textos humorísticos para complementar explicações, enfatizar algum tópico, ou mesmo como forma de descontração. Na fala acima, a segunda aula de P1 está se encaminhando para o final e ela apresenta um cartum com os personagens da animação *Pinky e o Cérebro*²³, na qual o diálogo clássico dos personagens inicia-se com a pergunta habitual de Pinky no desenho, mas com a resposta de Cérebro modificada: ao invés de dominar o mundo, eles vão “tentar terminar o artigo”.

Aqui, vemos o uso do humor por P1 ao trazer a adaptação de um desenho animado para o contexto acadêmico com a ação de “tentar terminar o artigo” sendo descrita como algo que

²³ Série de animação estadunidense, com o título original “*Pinky and the Brain*”, no Brasil chamada “Pinky e o Cérebro”. Os personagens que dão nome à obra são dois ratos que utilizam um laboratório como base para seus planos mirabolantes para dominar o mundo. Todos os episódios são marcados por um mesmo diálogo entre os personagens. Pinky pergunta: “Cérebro, o que você quer fazer esta noite?”, e Cérebro responde: “A mesma coisa que fazemos todas as noites, Pinky. Tentar conquistar o mundo!”. Fonte: Wikipedia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Pinky_and_the_Brain).

os personagens “fazem todas as noites”. Este pode ser um elemento de identificação para os discentes, que, provavelmente, passam muitas noites escrevendo seus artigos.

O uso de memes, tirinhas e outros textos humorísticos como o cartum apresentado por P1 no Excerto 24 pode ser associado a elementos afetivos, com vistas à criação de um ambiente mais descontraído e receptivo ao aprendizado. O humor permite à docente suavizar o clima da aula e estabelecer uma conexão com os alunos, compartilhando com eles as dificuldades da vida acadêmica, que certamente inclui a produção de artigos em momentos nos quais a maioria das pessoas estaria descansando.

O uso de humor em sala de aula pode ser relacionado à construção de *rapport*, pois contribui para a criação de um ambiente descontraído, no qual os alunos se sentem à vontade para se expressar e participar das aulas de maneira ativa, propiciando um processo de aprendizagem mais prazeroso (Santana, 2020).

Além de apresentar *slides* por meio do recurso de compartilhamento de tela, P1 também apresenta *websites* busca de imagem para demonstração prática da realização do processo de escolha de ilustrações:

Excerto 25:

[P1 minimiza os slides e abre uma aba na Internet e fala]

Yes? OK. So you can, like, uh, yogurt. [P1 digita yogurt no mecanismo de busca do site] Can be Portuguese too, OK? [P1 mostra, com o cursor, as imagens apresentadas após a busca] And then you can, you can, uh, choose here just free, or [P1 clica no filtro do site, selecionando apenas as opções de imagens grátis] or grátis. So it will be presented [P1 mostra, com o cursor, as imagens apresentadas após a busca após a escolha do filtro] all the figures that you can use. These [P1 mostra, com o cursor, uma imagem específica] I have already used many times. [P1 mostra, com o cursor, itens do site de busca de imagens] So, it here: [P1 lê os itens do site, acompanhando cada item com o cursor] Licença grátis. Crédito ao autor necessário. So you can use, but you can put in your figure, like this [P1 apresenta os slides com as figuras que mostrou durante a aula] that you have picked from Freepik, OK? (P1, Aula 1, linhas 1155-1167).

Como já mencionado, um dos conteúdos que P1 abordou em uma de suas aulas foi a composição de resumos gráficos. Para a produção desse gênero textual, é necessário incluir imagens que ilustram os principais elementos de um estudo. Para orientar os alunos na busca de imagens adequadas, P1 opta por apresentar um *site* de busca de imagens e mostrar o passo a passo de como encontrar aquelas que poderiam ser usadas em seus resumos. Tal processo consiste, basicamente, em digitar a palavra referente à imagem desejada e escolher imagens livres de direitos autorais.

A ação de mostrar processos na prática, como a demonstração da procura de imagens e uso de filtros em um *site* de busca, está relacionada às estratégias de aplicação real de uma

habilidade ou ferramenta. No contexto de EMI, mais uma vez, trata-se de uma ferramenta que facilita a compreensão de como realizar tarefas que não se baseiam apenas na exposição oral, mas na apresentação de execuções concretas que complementam explicações meramente linguísticas.

Com base nos dados provenientes das aulas, entendo que o principal recurso didático empregado pelas Ps foi o compartilhamento de tela. Os elementos veiculados por esse recurso (*slides* e *website*), bem como seus conteúdos e funções, conforme detalhado anteriormente, estão sintetizados no Quadro 7.

Quadro 7 - Elementos compartilhados pelas Ps via tela: conteúdos e funções didáticas

Elemento compartilhado	Conteúdo	Função didática	Usado por
<i>Slides</i>	Movimentação de um slide para outro	Marcar a autoseleção para o início de uma fala	P1 e P2
		Organizar os tópicos das aulas	P1 e P2
	Texto verbal escrito	Enfatizar ou ilustrar informações	P1 e P2
	Imagens	Ilustrar informações	P1 e P2
	Cartum	Gerar efeito cômico	P1
<i>Website</i>	Ferramenta em site de busca de imagens	Demonstrar realização de processo	P1

Fonte: A autora.

Os dados evidenciam, portanto, que P1 e P2 utilizam o recurso didático de compartilhamento de tela de forma bastante similar em suas aulas. Ambas empregam a apresentação de *slides* com o intuito de elaborar a estrutura organizacional de suas falas, enfatizar e ilustrar informações conceituais. P1 ainda faz uso de *slides* para apresentar elementos que provocam efeitos humorísticos. Outro elemento compartilhado apenas por P1 é um *website*, para cumprir a função didática de demonstrar de processos, nesse caso, as etapas práticas de como executar um procedimento de busca por imagens.

P1 e P2 discorreram sobre os recursos didáticos em suas aulas durante as entrevistas. No caso de P1, na entrevista pós-aulas, ela comenta sobre seus *slides* e sobre recursos diferentes que utilizaria em uma próxima vez que ministrar a disciplina, conforme mostram os excertos 26, 27 e 28.

Excerto 26:

Eu acho, assim, que dá para eu incorporar outros elementos na aula, nos próximos anos, mas que, realmente, eu não consegui fazer pela falta de tempo, sabe? Porque (...) eu acho que eu preparei aqueles slides 500, mil slides em dois dias, sabe? (...) foram dois dias que eu preparei aqueles slides, e tudo. Então assim, dentro do pouco espaço de tempo, eu acho que ficou até bom. Mas eu incorporaria outras coisas, por exemplo, um vídeo, (...) algum vídeo que fale sobre isso, porque a gente estava comentando alguma coisa visual, assim, sabe? Então outra coisa que eu talvez eu

procure, ou mesmo eu faça, um vídeo, não sei, para não ficar só eu falando, sabe? (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 344-355).

Excerto 27:

(...) outra coisa que eu costumo fazer nas minhas aulas da pós lato sensu, que é pedir para alguém (...) fazer um vídeo curto, alguém experiente na área, sabe? Então fazer um vídeo curto explicando algum tema, então, talvez, algum tema que eu veja que não foi abarcado, eu peça para algum colega fazer esse vídeo, sabe? Então, por exemplo, não sei, eu não sei agora qual tema que eu não consegui abarcar, mas que não seja, eu tento não ser só eu falando durante as aulas, sabe? Eu trazer no meio, a gente, quando no meio da aula a gente traz uma coisa, né? Então por exemplo, a gente está falando de highlights, aí eu trago alguém para falar de highlights, um colega meu, algum pesquisador, alguma coisa assim, aí ele fala um pouquinho de highlights, aí a gente discute, eu coloco aquele vídeo, eu costumo fazer isso porque também não fica só eu falando, né? (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 355-365).

Excerto 28:

É, eu acho que, assim, uma das coisas que eu faria diferente, mas que era a proposta, e que não foi possível por causa do tempo, é não ser um seguido do outro, né? Um dia seguido do outro, porque eu poderia, é... dar um artigo, alguma coisa de uma semana para a outra, que a gente pudesse discutir, sabe? Que eles pudessem ler, que eles pudessem ver se eles tinham, se eles estavam críticos, mesmo, do que foi falado na primeira aula, sabe? Então, assim, uma das coisas é que fique pelo menos uma semana de intervalo, para que a gente consiga fazer alguma coisa desse jeito, né? Então, daria algum artigo, alguma coisa a gente discutir no início da outra aula, “ah, gente, o que vocês acham?”. Então eu acho que isso é uma coisa importante, mas que o restante da disciplina ficou, (...) para prolongar mais uma semana, já ia dar no Natal, então não deu mesmo para fazer esse ano. Mas é uma coisa que a gente já tinha pensado, que as aulas seriam uma vez por semana, então isso é uma coisa (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 331-344).

No Excerto 26, P1 ressalta a quantidade de *slides* que ela preparou para as aulas, utilizando uma hipérbole (“500 mil slides”) e o pouco tempo que ela teve para fazê-lo (“dois dias”). Quando recorre a essa expressão de exagero, ela destaca a intensidade da tarefa e a sobrecarga envolvida, além da importância que os *slides* tiveram em suas aulas.

Além de mencionar a grande quantidade de slides que preparou, P1 pontua que, em uma próxima vez que ministrar a disciplina, tentaria diversificar os recursos utilizados durante suas aulas. Nos Excertos 26 e 27 ela fala sobre a possibilidade de incluir vídeos explicativos nas aulas, e, em especial no Excerto 27, destaca que poderia convidar colegas experientes para gravarem vídeos curtos explicando temas específicos. Com isso, P1 revela uma preocupação em ampliar as vozes presentes na aula, de modo a evitar que a exposição fique centrada exclusivamente em si mesma. Ao incluir outros pesquisadores por meio de vídeos, P1 demonstra o desejo de promover aos alunos o acesso a diferentes perspectivas e sua intenção de quebrar a linearidade da aula expositiva tradicional, utilizando recursos multimodais.

O Excerto 28 revela que P1 reconhece a limitação de tempo imposta pelo calendário da disciplina e aponta mudanças relacionadas aos recursos didáticos que faria caso tivesse mais

tempo: espaçar as aulas para permitir o uso de outros recursos, como leituras de artigos e posterior discussão baseada nesses textos no início da aula seguinte.

Ao mencionar que gostaria de verificar se os alunos estavam sendo “críticos, mesmo, do que foi falado”, P1 demonstra a intenção de fomentar um engajamento mais reflexivo, indo além da simples exposição de conteúdos. Assim, os recursos didáticos pensados para um futuro oferecimento da disciplina incluíam materiais de leitura, momentos de discussão crítica e um planejamento temporal que favorecesse essas práticas, em contraste com o modelo intensivo e mais expositivo que ela acabou adotando devido às restrições de tempo.

P2 comenta sobre os materiais utilizados durante as aulas, conforme se pode notar nos Excertos 29 e 30.

Excerto 29:

Então vocês vão ver durante a minha aula, é, e eu falo que os slides são uma bagunça, mas não é uma bagunça, é porque é uma característica da disciplina, tá? (...) Os slides estão uma bagunça porque eles estão no mesmo slide em português em inglês. (...) (P2, Aula 3, linhas 16-21).

Excerto 30:

Eu acho que (...) a gente na coordenação com essas reuniões, a gente fica bem louquinha, mal dá tempo de, de preparar. E a gente prepara os slides com fundo branco, aquelas coisas, né? Então talvez uns exemplos práticos, tipo, mais foto mesmo, das coisas, mais visual, né? Eu acho que talvez eu, eu faria isso. E talvez eu tinha até pensado em fazer o, o Padlet lá, né? Então tentar usar recursos diferentes. Até uma, uma conhecida minha me falou da daqueles quiz que tem, que daria pra fazer, né? Então talvez eu acho que usar essas ferramentas ficaria mais, mais atrativo, pra não ficar aquela coisa, né? Maçante, ainda mais que acabou ficando tipo, cinco aulas, né? Então talvez eu usaria umas técnicas aí diferentes (P2, Entrevista pós-aulas, linhas 290-299).

No Excerto 29, ao mencionar a aparente “bagunça” dos slides, P2 explica que esse aspecto está alinhado à proposta da disciplina, que busca integrar LI e LP. Isso revela uma intenção associada à translinguagem. Já no Excerto 30, a docente expressa certa insatisfação com a simplicidade dos materiais utilizados, como os slides com fundo branco e pouco apelo visual, mencionando, assim como P1, limitações de tempo para poder preparar os materiais adequadamente. Ainda assim, ela aponta alternativas que considera mais atraentes e interativas, como o uso de imagens, *quizzes* e plataformas como *Padlet*. Ao fazer isso, revela um desejo de tornar as aulas menos “maçantes” e mais atrativas. Sua fala indica, portanto, uma consciência crítica sobre suas práticas e um interesse em diversificar os recursos didáticos para promover maior engajamento dos estudantes.

A utilização de recursos multimodais que integram diferentes meios para a produção de sentidos (texto oral e escrito, imagem, som e vídeo etc.) é recomendada tanto em aulas no

contexto de EMI como em aulas alheias a esse contexto. Ao explicar sobre recursos didáticos em aulas em geral, Gagné (1970), por exemplo, defende que a variedade dos meios de ensino, desde que adequada às necessidades e aos objetivos dos alunos, tem o potencial de melhorar a experiência escolar, tornando-a mais dinâmica e inclusiva. Isso ocorre, segundo o autor, porque os estudantes recebem mais estímulo quando são instigados a aprender através de diferentes recursos.

Trabalhos mais recentes corroboram a noção de que diversas formas de materialização dos sentidos devem ser incorporadas por práticas pedagógicas que pretendam promover um ensino relevante (Gualberto; Pimenta; Santos, 2018), que possa, de fato, integrar-se às experiências de vida dos alunos e que os incentive a desenvolver uma atitude reflexiva diante dos textos que produzem e com os quais interagem (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016).

No que diz respeito, especificamente, às aulas EMI, Lestari e Mutiaraningrum (2023) observam que, em aulas EMI, os docentes frequentemente priorizam a exposição de conteúdo, utilizando apresentações em PowerPoint para garantir a cobertura do material, fato que parece ocorrer no caso das duas Ps, uma vez que elas ordenam os conteúdos e suas falas por meio da própria disposição dos slides que elas apresentam.

Gu; Li e Jiang (2021) ressaltam que as salas de aula desse contexto podem se beneficiar da formação de espaços em que a construção de sentidos se efetive por meio de práticas multimodais (e multilíngues). Morell (2018) e Morell *et al.* (2022) não apenas reforçam a importância de estratégias que associam palavras escritas a elementos não verbais, como imagens e objetos reais, mas também expandem essa noção ao defenderem o uso de recursos humanos e interativos, como o diálogo com as contribuições dos alunos, o uso do corpo e do espaço pelo professor para manter a atenção da turma e o reforço dos conceitos por meio de múltiplos modos de comunicação. Tais estratégias, associadas aos repertórios linguísticos, alinham-se a uma perspectiva translinguística, têm o potencial de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, significativo, uma vez que permitem contemplar diferentes realidades linguísticas, sociais, culturais e cognitivas dos estudantes em contextos de EMI.

Nesta seção, abordei os recursos didáticos mais frequentemente utilizados nas aulas de P1 e P2, além das funções que tais recursos desempenham em sala de aula. Constatei que o compartilhamento de tela foi o recurso dominante nas aulas de ambas as docentes. Os elementos compartilhados via tela foram *slides* (P1 e P2) e *website* (apenas P1). O conteúdo dos elementos compartilhados cumpre funções que podem ser associadas a estratégias de ensino indicadas para práticas docentes no contexto EMI, como prover exemplificações e demonstrações de

processos, além de desempenhar um papel fundamental na organização do conteúdo, na facilitação da compreensão dos conteúdos pelos alunos e na criação de um ambiente de aprendizagem mais interessante e inclusivo, por meio da translanguagem e de conteúdos permeados de exemplificações, demonstrações de processos e humor.

No próximo tópico, abordarei outra particularidade bastante acentuada nas aulas de P1 e P2, o uso das línguas, sob a perspectiva dos atos de fala, buscando compreender as ações docentes realizadas por meio da LI e da LP.

5.3 OS USOS DAS LÍNGUAS NAS AÇÕES DOCENTES DE P1 E P2

Neste tópico, discorro sobre os fazeres pedagógicos das docentes, tendo em vista a compreensão dos possíveis significados de suas práticas, considerando o uso das línguas. Desse modo, lanço meu olhar ao que as professoras falam, para, a partir dos efeitos de sentido gerados por meio da linguagem, melhor compreender suas ações. Para tanto, conforme expliquei no Referencial Teórico (3.2), recorro às concepções basilares da Pragmática, partindo das noções de atos de fala (Austin, 1990; Searle, 1984). Conforme pontuei anteriormente, escolho por essa teoria fundamenta-se principalmente no fato de que as aulas analisadas ocorreram em ambiente *online*, no qual o papel das falas das professoras se torna especialmente visível, permitindo identificar com clareza as ações que elas realizam por meio de seus enunciados, que, em última análise, associados à noção de translanguagem e ao emprego de recursos diversos, configuram-se enquanto ações, fazeres docentes.

A análise dos atos de fala, conforme proposto por Austin (1990), permite compreender como as Ps do contexto em EMI em tela utilizam a linguagem verbal para realizar ações (como explicar conteúdos, incentivar a participação dos estudantes, fazer comentários). Quando essa análise é articulada com a perspectiva da translanguagem (García; Li, 2014), torna-se possível observar não apenas o que é dito, mas como os recursos linguísticos (e não linguísticos) são mobilizados para alcançar propósitos pedagógicos. Assim, a translanguagem oferece uma lente para entender os atos de fala em contextos multilíngues, ao reconhecer que o uso da língua não se dá em compartimentos estanques, mas sim como parte de um repertório integrado. Dessa forma, os atos de fala realizados pelas docentes não apenas revelam intenções comunicativas, mas também evidenciam práticas que refletem seus posicionamentos sobre linguagem, ensino e aprendizagem.

Partindo dessas noções, pude compreender as falas das docentes como ações intencionais cujo sentido é constituído não apenas por elas, mas também pelos discentes, pelo contexto das aulas *online*, pelos recursos didáticos utilizados, pelas ações não verbais, e por situações específicas de cada momento das aulas. A consideração desses elementos, articulados às particularidades dos usos de inglês e português nas falas das Ps, permitiu-me compreender as práticas docentes e os possíveis sentidos de suas ações no processo de ensino-aprendizagem, buscando captar significados e intenções subjacentes às suas falas.

Passo, agora, a apresentar as ações e significações das Ps, partindo de suas falas durante as aulas, as quais revelam tanto o uso da LI quanto da LP, além a mescla de ambas em uma fala, sendo cada uma delas delimitada, primordialmente, pelas pausas nas falas das docentes a cada troca de *slides*, conforme elucidei no tópico 5.1.

As primeiras categorizações das transcrições foram feitas de acordo com a língua utilizada em cada fala. Por razões práticas e pelo fato de as próprias Ps identificarem em seus enunciados o uso de LI e de LP, o critério que adoto nesta fase da categorização é a utilização dessas duas línguas, pautada do entendimento de língua como “nomes e rótulos dados por linguistas a um conjunto de estruturas que eles identificaram”, e que são “conceitos político-culturais frequentemente associados com a ideologia de uma nação/raça, uma língua” (Li, 2018, p.19, tradução minha²⁴). Nesse momento da análise, portanto, focalizo os códigos linguísticos em si, o que me permitiu localizar sua alternância.

Na perspectiva que adoto nesta pesquisa, alinhada às contribuições de Li (2018) e Scholl (2020), compreendo que a alternância de códigos está incorporada às práticas de translinguagem, mas reconheço que esta última vai além. A translinguagem não se limita à troca entre línguas nomeadas, mas questiona justamente a rigidez dessas fronteiras e propõe uma visão integrada do repertório linguístico dos falantes. Em vez de considerar os idiomas como compartimentos separados, essa abordagem entende que bilíngues e multilíngues mobilizam seus recursos de forma fluida, estratégica e criativa para produzir sentidos. Esses recursos não são apenas linguísticos, mas também cognitivos, afetivos, culturais, corporais etc. Em suma, enquanto a alternância de códigos observa o “entre línguas”, a translinguagem nos convida a olhar “além das línguas” (Li, 2018).

O foco inicial da análise, centrado no reconhecimento das línguas nomeadas utilizadas pelas Ps, permitiu identificar momentos de alternância linguística; no entanto, a partir de uma

²⁴ No original: “(...) names and labels assigned by linguists to sets of structures that they have identified. Often these names and labels are also cultural-political concepts associated with the one-nation/race-one-language ideology” (Li, 2018, p. 19).

perspectiva translinguística, observa-se que a construção de sentido se dá também por meio de outros recursos mobilizados pelas docentes (como gestos, materiais didáticos e entonação), revelando práticas pedagógicas que transcendem os limites fixos das línguas nomeadas. Assim, busco evidenciar, em última instância, como as professoras constroem sentido por meio de um repertório comunicativo dinâmico, no qual os limites entre as línguas se tornam fluidos e permeáveis.

Levando isso em conta, iniciando pelos dados gerados por meio das aulas de P1, após as transcrições das aulas, organizei os dados em três grupos iniciais, de acordo com as línguas utilizadas pelas Ps durante as aulas: 1. Falas em LI; 2. Falas em LP; e 3. Falas com alternância de códigos, este último partindo da concepção de Grosjean (1982), o qual explica a alternância de códigos como um processo que pode envolver apenas uma palavra isolada, um conjunto de palavras uma oração completa, ou várias orações completas.

A partir dessa divisão, identifiquei as ações docentes realizadas com o uso de cada língua (ou com a alternância das línguas LI e LP). Ao adotar o método de análise indutivo-dedutivo²⁵ identifiquei, primeiramente, as ações realizadas por P1 em cada língua ou com alternância de códigos. Esses dados estão relacionados no Quadro 8.

Quadro 8 - Ações nas aulas de P1 em relação às línguas

Ações realizadas em LI	Ações realizadas em LP	Ações realizadas em alternância de códigos (LI e LP)
Fazer apresentação Fazer explicação Fazer comentário Contar história Ler informações Conceder a palavra Agradecer Fazer pergunta Marcar momento da aula Fazer solicitação Fazer conferência	Fazer explicação Fazer comentário Agradecer Fazer pergunta Encorajar participação discente Justificar escolha didática Marcar momento da aula Estabelecer contrato didático Fazer solicitação Finalizar e conceder TF	Ler informações Substituir termos (lacuna lexical) Mencionar termos específicos Traduzir termos

Fonte: A autora.

Cada ação realizada por meio das línguas configurou-se como uma categoria analítica. Por exemplo, P1 fez uma apresentação utilizando a LI, o que gerou a categoria *LI para fazer*

²⁵ Em consonância com Marques *et al.* (2014), Gil (2008) e Creswell (2007), conforme explicado na Seção 4 (Percurso Metodológico).

apresentação. Da mesma forma, quando ela explica conteúdo em LP, dá origem a *LP para fazer explicação*, e assim sucessivamente.

Na maioria dos casos, diante da especificidade da ação elencada em cada categoria, emergiram subcategorias analíticas. Por exemplo: considerando a categoria *LI para fazer apresentação*, notei que P1 fez dois tipos de apresentação em inglês: a apresentação de si própria aos alunos (que aqui nomeio de apresentação pessoal) e apresentação do *syllabus*²⁶ da disciplina. O Quadro 9 sintetiza as categorias e subcategorias analíticas que identifiquei nas aulas de P1.

Quadro 9 - Categorias e subcategorias analíticas das aulas de P1

Categoria	Subcategoria(s)
LI para fazer apresentação	Apresentar-se (apresentação pessoal) Apresentar o <i>syllabus</i> da disciplina
LI para fazer explicação	Explicar conteúdo Explicar termos técnicos Explicar atividade a ser realizada
LI para fazer comentário	Comentar item afeito ao conteúdo Comentar sugestão discente Comentar a utilidade da disciplina
LI para contar história	Relatar experiência vivenciada
LI para ler informações	Ler informações dos slides
LI para marcar momento da aula	Anunciar intervalo e conteúdo subsequente
LI para conceder a palavra	Conceder TF a aluno específico
LI para agradecer	Agradecer aluno por sua fala
LI para fazer pergunta	Fazer pergunta de verificação Fazer pergunta referencial Fazer pergunta auto respondida ²⁷
LI para fazer solicitação	Solicitar <i>feedback</i>
LI para conferir o funcionamento dos equipamentos	Conferir a apresentação de slides
LP para fazer explicação	Explicar conteúdo em resposta à pergunta discente
LP para fazer comentário	Fazer comentário autoavaliativo Comentar a utilidade da disciplina Comentar apresentação pessoal discente Comentar o funcionamento dos equipamentos
LP para agradecer	Agradecer aluno específico por sua fala Agradecer aos alunos pela participação
LP para fazer pergunta	Fazer pergunta de verificação
LP para encorajar participação discente	Encorajar alunos a se apresentarem
LP para estabelecer contrato didático	Estabelecer forma de participação discente
LP para justificar escolha didática	Justificar a escolha dos materiais
LP para fazer solicitação	Solicitar <i>feedback</i> Solicitar esclarecimentos Solicitar cautela
LP para finalizar e conceder momento de fala	Sinalizar fim de fala de um aluno e selecionar outro para falar
LP para fazer conferências	Conferir presença discente
Alternância de códigos para substituir termos	Substituição de termos por motivo não identificado

²⁶ Termo compreendido, neste estudo, como a lista de conteúdos programáticos da disciplina em tela.

²⁷ Categorizações de tipos de perguntas propostas por Lasagabaster e Doiz (2022).

	Substituição de termos por lacuna lexical
Alternância de códigos para mencionar termo específico	Usar termo específico da LP
Alternância de códigos para ler informações	Ler informações no <i>slide</i>
Alternância de códigos para traduzir termo	Traduzir termos para LP

Fonte: A autora.

As categorias e subcategorias identificadas nas falas de P1 serviram como referência para mapear as ações observadas nas falas de P2. Das 24 categorias presentes nos dados de P1 (análise indutiva), 15 se repetiram nos dados de P2 (análise dedutiva). Dentre as categorias de ações em LI, repetiram-se: *LI para fazer apresentação*, *LI para fazer explicação*, *LI para fazer comentário*, *LI para contar história*, *LI para ler informações*, *LI para marcar momento da aula*. As categorias *LI para conceder a palavra*, *LI para agradecer*, *LI para fazer pergunta*, *LI para fazer solicitação* e *LI conferir o funcionamento dos equipamentos* não apareceram nas falas de P2.

Quanto às categorias em LP, repetiram-se: *LP para fazer explicação*, *LP para fazer comentário*, *LP para agradecer*, *LP para fazer pergunta*, *LP para encorajar participação discente*, *LP para estabelecer contrato didático*, *LP para justificar escolha didática*. As categorias *LP para fazer solicitação* e *LP para finalizar e conceder TF* não apareceram nos dados de P2. Contudo, identifiquei seis novas categorias (análise indutiva) nas aulas de P2, sendo elas: *LP para marcar momento da aula*, *LP para contar história*, *LP para ler informações*, *LP para conceder a palavra*, *LP para modelar atividade*, *LP para oferecer ajuda*.

Por fim, nas categorias relativas às ações produzidas em alternância de códigos, duas categorias se mantiveram (análise dedutiva): *Alternância de códigos para substituir termo* e *Alternância de códigos para mencionar termo específico*. As categorias de P1 *Alternância de códigos para ler informações* e *Alternância de códigos para traduzir termo* não apareceram nos dados de P2, mas outras duas novas categorias emergiram de suas falas (análise indutiva): *Alternância de códigos para fazer explicação* e *Alternância de códigos para fazer comentário*.

Mais uma vez, devido às particularidades expressas nas ações de cada categoria, encontrei subcategorias nas falas de P2. Elas estão organizadas no Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 - Categorias e subcategorias analíticas das aulas de P2

Categoria	Subcategoria(s)
<i>LI para fazer apresentação</i>	Apresentar-se (apresentação pessoal)
<i>LI para fazer explicação</i>	Explicar conteúdo
<i>LI para fazer comentário</i>	Comentar item afeito ao conteúdo Comentário para feedback a discente

	Comentar atividade não afeita à disciplina
<i>LI para contar história</i>	Relatar experiência vivenciada
<i>LI para ler informações</i>	Ler informações dos slides
<i>LI para marcar momento da aula</i>	Anunciar o conteúdo subsequente
<i>LP para fazer explicação</i>	Explicar conteúdo Explicar atividade a ser realizada pelos discentes
<i>LP para fazer comentário</i>	Fazer comentário autoavaliativo Comentar item afeito ao conteúdo Comentar item alheio ao escopo do conteúdo Fazer comentário em resposta à manifestação discente Comentar item afeito à disciplina
<i>LP para agradecer</i>	Agradecer aluno específico por sua fala Agradecer aos alunos pela participação
<i>LP para fazer pergunta</i>	Fazer pergunta de verificação Fazer pergunta referencial Fazer pergunta auto respondida
<i>LP para encorajar participação discente</i>	Encorajar alunos a se apresentarem
<i>LP para estabelecer contrato didático</i>	Estabelecer forma de participação discente Estabelecer horário de término da aula
<i>LP para justificar escolha didática</i>	Justificar escolha de itens do conteúdo
<i>LP para marcar momentos da aula</i>	Anunciar proximidade do fim da aula Anunciar final da aula
<i>LP para contar história</i>	Relatar experiência vivenciada
<i>LP para ler informações</i>	Ler informações do <i>chat</i>
<i>LP para conceder a palavra</i>	Selecionar falante específico Autorizar apresentação de aluno
<i>LP para modelar atividade</i>	Modelar a atividade de apresentação pessoal
<i>LP para oferecer ajuda</i>	Oferecer ajuda para a instalação de <i>software</i> Oferecer ajuda com envio de materiais extras
<i>Alternância de códigos para substituir termo</i>	Substituição de termo por lacuna lexical
<i>Alternância de códigos para mencionar termo específico</i>	Usar termo específico da LP
<i>Alternância de códigos para fazer explicação</i>	Explicar conteúdo
<i>Alternância de códigos para fazer comentário</i>	Comentar item afeito ao conteúdo

Fonte: A autora.

Organizei os resultados a partir das categorias que emergiram das falas das Ps como um todo, de forma interseccional, nos subtópicos 5.3.2, 5.3.3 e 5.3.4. Em cada subtópico, exponho os dados referentes às categorias das ações performadas pelas docentes de acordo com a língua que elas utilizaram para realizar as ações. Assim, no subtópico 5.3.2 estão os dados referentes às categorias das ações executadas em LI; em 5.3.3, estão os dados das ações executadas em LP; em 5.3.4, constam as ações produzidas por meio da alternância de códigos. No Quadro 11, exponho a ordem na qual as categorias estão dispostas nos subtópicos.

Quadro 11 - Ordem de apresentação das categorias analíticas

Subtópico 5.3.2: Os fazeres de P1 e P2 por meio da LI	Subtópico 5.3.3: Os fazeres de P1 e P2 por meio da LP	Subtópico 5.3.4: Os fazeres de P1 e P2 por meio da alternância de códigos
<i>LI para fazer apresentação</i> <i>LI para fazer explicação</i> <i>LI para fazer comentário</i>	<i>LP para fazer explicação</i> <i>LP para fazer comentário</i> <i>LP para agradecer</i>	<i>Alternância de códigos para substituir termo</i> <i>Alternância de códigos para</i>

<i>LI para contar história</i> <i>LI para ler informações</i> <i>LI para marcar momento da aula</i> <i>LI para conceder a palavra</i> <i>LI para agradecer</i> <i>LI para fazer pergunta</i> <i>LI para fazer solicitação</i> <i>LI para conferir o funcionamento dos equipamentos</i>	<i>LP para fazer pergunta</i> <i>LP para encorajar participação discente</i> <i>LP para estabelecer contrato didático</i> <i>LP para justificar escolha didática</i> <i>LP para fazer solicitação</i> <i>LP para finalizar e conceder fala</i> <i>LP para conferir a presença dos alunos</i> <i>LP para marcar momento da aula</i> <i>LP para contar história</i> <i>LP para ler informações</i> <i>LP para conceder a palavra</i> <i>LP para modelar atividade</i> <i>LP para oferecer ajuda</i>	<i>menção termo específico</i> <i>Alternância de códigos para ler informações</i> <i>Alternância de códigos para traduzir termo</i> <i>Alternância de códigos para fazer explicação</i> <i>Alternância de códigos para fazer comentário</i>
---	---	---

Fonte: A autora.

Antes, porém, de apresentar a discussão efetiva dos dados referentes às categorias, discuto, no próximo subtópico (5.3.1), sobre as intencionalidades de cada docente com relação aos usos das línguas em suas aulas, com base em suas falas nas interações com os alunos nas aulas e comigo, nas entrevistas.

5.3.1 Intencionalidade quanto ao uso das línguas

Em suas aulas, P1 e P2 expuseram suas intenções com relação aos usos das línguas que seriam empregadas nas interações entre elas e os alunos. As duas docentes mantiveram posturas diferentes a respeito desse aspecto. P1 indica que sua intencionalidade é ministrar a aula toda em inglês; P2, por sua vez, afirma que fará a mescla entre as LI e LP. O Excerto 31 evidencia o posicionamento de P1:

Excerto 31:

[P1 fala]

Muito bem. Obrigada, P2. Pessoal, então agora eu tentar começar a falar tudo em inglês, tá? (P1, Aula 1, linhas 22-23).

Essa fala ocorreu no momento em que P2, na condição de coordenadora do programa no qual a disciplina estava alocada, faz sua apresentação e se retira da aula. As interações e a conclusão da fala de P2 ocorreram, principalmente, entre as duas docentes, em LP. Ao iniciar a aula, propriamente dita, P1 estabelece um contrato didático, um combinado com os alunos, marcando que suas falas se darão em LI. A partir desse momento, P1 procura utilizar apenas a LI para falar com os alunos, salvo em momentos específicos que mostrarei posteriormente nesta seção.

Diferentemente da P1, P2 não adotou a postura de ministrar suas aulas inteiramente em inglês. Logo no início da Aula 3 (sua primeira aula, portanto), ela fala:

Excerto 32:

Então vocês vão ver durante a minha aula, é, e eu falo que os slides são uma bagunça, mas não é uma bagunça, é porque é uma característica da disciplina, tá? Então vou tentar falar com vocês em português e inglês. Os slides estão uma bagunça porque eles estão no mesmo slide em português em inglês. Tá? Então a ideia é que a gente não fale só o português ou só o inglês aqui na disciplina, tá? (P2, Aula 3, linhas 16-21).

Por meio desse trecho, P2 esclarece aos alunos que não tem a intenção de utilizar apenas uma língua e explica que usará LI e LP. Ela também se antecipa para justificar o fato de que “os slides são uma bagunça, mas não são uma bagunça”. O que a docente chama de “bagunça” é a mistura das línguas nos *slides*, os quais têm textos em inglês e em português. Por isso, não se trata de desorganização, mas sim, como P2 explica a partir de uma particularidade intencional da disciplina: “é porque é uma característica da disciplina”. Além disso, ela enfatiza que o objetivo é não usar apenas um idioma. Assim, a fala reflete a estratégia de alternância de códigos que P2 demonstra ter escolhido, conscientemente, por considerar que essa abordagem é parte constitutiva das práticas de EMI.

As diferentes opiniões das Ps sobre os usos das línguas manifestaram-se de forma clara em suas aulas. P1 utilizou predominantemente a LI, conduzindo quase todas as suas falas inteiramente nesse idioma, enquanto P2 optou por uma abordagem híbrida, alternando entre a LI e a LP, com falas ora exclusivamente em uma das línguas, ora mesclando ambas. Essa discrepância nas posturas linguísticas também se evidencia nas entrevistas, nas quais as docentes expressam suas concepções sobre o que significa ministrar aulas em contextos de EMI.

P1 reitera sua posição de que as aulas EMI devem ser ministradas integralmente em inglês, conforme demonstram os Excertos 33, 34 e 35:

Excerto 33:

(...) assim, a disciplina é em inglês (P1, Entrevista pós-aulas, linha 81).

Excerto 34:

(...) Mas assim, a pós-graduação, ela é em inglês, sabe? (P1, Entrevista pós-aulas, linha 88).

Excerto 35:

Então, assim, não sei, eu dei em inglês, eu sei que é difícil para o aluno, que talvez se fosse em português ele aprendesse mais do que ele aprendeu em inglês, mas a proposta era essa, né? (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 88-90)

A partir desses excertos, é possível identificar que P1 enxerga o uso da LI no contexto de EMI como uma exigência, ou seja, algo dado e que precisa ser cumprido, mesmo que a aprendizagem possa ser comprometida em algum nível, já que ela admite que, se as aulas fossem em português, talvez os estudantes tivessem aprendido mais (Excerto 35). Em suma, afirmo que P1 compreende o uso da LI como uma característica estrutural da disciplina (“a disciplina é em inglês”, “a pós-graduação, ela é em inglês”), pois ela reconhece as dificuldades que o uso desse idioma pode impor aos alunos, sugerindo uma possível tensão entre a política linguística do EMI e as necessidades pedagógicas reais (“sei que é difícil para o aluno”, “talvez se fosse em português ele aprendesse mais”). Ainda assim, ela opta por manter a LI para ministrar suas aulas, em respeito ao que entende ser a proposta da disciplina.

A intencionalidade de P1 com relação ao uso exclusivo da LI demarca sua resposta a expectativas implícitas que muitos professores em contextos EMI consideram fundamentais, como destacado por Cogo *et al.* (2024), mesmo quando não há uma exigência formal por parte da universidade. A escolha de P1, no entanto, não indica uma perspectiva necessariamente excludente, pois a docente também demonstra sensibilidade pedagógica para com os alunos com menor domínio da LI, conforme ilustra o Excerto 36:

Excerto 36:

Eu acho que o nosso inglês, como a gente não é nativo, e tal, o aluno entende um pouco melhor, quando a gente tenta falar mais devagar e tal (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 100 – 102)

Aqui, P1 revela seu posicionamento ao afirmar que o uso da LI não representa um obstáculo intransponível para a compreensão dos conteúdos pelos discentes. Para ela, a compreensão pode ser facilitada justamente pelo fato de não ser falante nativa da LI, mas sim bilingue. Isso lhe permite compreender os desafios e as estratégias envolvidas na aprendizagem de uma segunda língua, o que, por si só, favorece o uso do inglês de maneira mais acessível. Além disso, P1 destaca a adoção de estratégias que visam reduzir os possíveis impactos negativos do uso exclusivo da LI no processo de ensino-aprendizagem. Entre essas estratégias, ela menciona a adaptação da própria fala (“falar mais devagar”) como forma de facilitar o entendimento dos estudantes, demonstrando um esforço consciente em manter o conteúdo acessível.

P2, na Entrevista pré-aulas, antecipa sua intenção de ministrar suas aulas a partir de uma abordagem bilingue, conforme explicita o Excerto 37:

Excerto 37:

(...) a minha ideia (...) é mesclar porque (...) a gente tem ali (...) do nosso programa de pós, a gente tem só dois alunos (...) E aí tem muita gente (...) lá da Universidade 4 (...) O programa deles lá já é mais consolidado eles tem doutorado então é um aluno com uma maturidade diferente. (...) Os alunos que tem essa maturidade diferente, que fizeram a disciplina porque queriam que ela fosse em inglês, não gostaram de quando ela foi em português. (...) Então eu estou numa sinuca de bico (P2, Entrevista pré-aulas, linhas 54-72).

Ressalto que, para além de anunciar sua intenção de mesclar os idiomas, P2 justifica essa escolha explicando que se trata de uma tentativa de atender às diferentes necessidades do grupo. Ela menciona que estudantes de programas mais consolidados, como os da Universidade 4, demonstram maior maturidade acadêmica e, por isso, preferem as aulas em inglês. Outros alunos, porém, demonstraram dificuldade de acompanhar as aulas ministradas apenas em LI, sendo que alguns até mesmo desistiram do curso. Essa situação gera um dilema pedagógico e institucional para P2, explicitado na expressão “estou numa sinuca de bico”, que evidencia o impasse entre manter a proposta de ministrar as aulas em LI e, ao mesmo tempo, garantir não apenas a compreensão, mas também a permanência dos alunos na disciplina.

Sua decisão de “mesclar” as línguas, portanto, leva em consideração o público-alvo, revelando sua abordagem sensível ao contexto. Essa postura dialoga com as críticas à concepção de EMI como uma prática homogênea ou padronizada. Autores como Kuteeva e Airey (2014) e Devaraju (2020) questionam a ideia de um modelo único e universal de EMI (“*one-size-fits-all*”), defendendo a necessidade de adaptações conforme o contexto institucional, disciplinar e os perfis dos estudantes. No caso em tela, mesmo dentro de uma mesma disciplina e com a mesma ementa, é possível observar variações significativas nas escolhas linguísticas pelas Ps, o que evidencia a flexibilidade e a complexidade envolvidas na implementação do EMI em contextos reais.

O Excerto 37 revela, portanto, que a preocupação de P2 referente ao uso exclusivo da LI vai além da dimensão estritamente pedagógica. Embora esteja atenta à necessidade de garantir a compreensão e o engajamento dos estudantes (especialmente daqueles com menor proficiência em inglês), sua postura linguística flexível também reflete preocupações afetivas e institucionais (Cao; Yuan, 2020).

A docente busca equilibrar a necessidade de utilizar a LI com as condições reais da turma marcada por heterogeneidade e desigualdade de acesso ao idioma. Ao optar por mesclar inglês e português em sala de aula, além de facilitar a aprendizagem, ela pretende evitar a exclusão de estudantes menos preparados. Com isso, a docente posiciona-se criticamente diante de perspectivas que impõem o inglês como norma, sem considerar os efeitos dessa escolha.

Assim, sua prática linguística parece apontar para uma tentativa de construção de um EMI mais inclusivo, ancorado nas necessidades concretas do contexto educacional em que atua (Baumvol; Sarmiento, 2016, 2019; Calvo *et al.*, 2022).

As escolhas linguísticas de P1 e P2, evidenciadas nas entrevistas, funcionam como base interpretativa para compreender suas ações em sala de aula, pois evidenciam os princípios, crenças e tensões que orientam suas práticas no contexto de EMI. Essa intencionalidade se concretiza em sala de aula por meio do uso alternado de inglês e português e da alternância entre as duas línguas como forma de mediar a aprendizagem. Assim, as escolhas declaradas pelas docentes contextualizam suas decisões pedagógicas que me permitem entender melhor as ações (atos de fala) que elas performam por meio dos recursos (linguísticos e não linguísticos) que lhe são disponíveis.

Na esteira dessas reflexões, passo, agora, à descrição dos fazeres docentes por meio das línguas, iniciando pela LI.

5.3.2 Os fazeres de P1 e P2 por meio da LI

As ações de P1 e P2 realizadas por meio da LI totalizaram 11 categorias: *LI para fazer apresentação*, *LI para fazer explicação*, *LI para fazer comentário*, *LI para contar história*, *LI para ler informações*, *LI para marcar momento da aula*, *LI para conceder a palavra*, *LI para agradecer*, *LI para fazer pergunta*, *LI para fazer solicitação*, *LI para conferir o funcionamento dos equipamentos*. Apresento, a seguir, a análise dessas categorias e das subcategorias que delas emergiram.

LI para fazer apresentação

Uma das primeiras ações que P1 e P2 realizam em suas aulas (Aula 1 e Aula 3, respectivamente) é fazer apresentações. Nessa categoria, identifiquei a apresentação pessoal, tais como demonstram os Excertos 39, 40 e 41, e a apresentação do *syllabus* da disciplina, feita por P1, ilustrada no Excerto 41. O Quadro 12 apresenta sucintamente esses dados.

Quadro 12 - Categoria *LI para fazer apresentação*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Apresentar-se (apresentação pessoal)	P1 e P2	Excerto 38; Excerto 39; Excerto 40
Apresentar o <i>syllabus</i>	P1	Excerto 41

Fonte: A autora.

A primeira ação de P1 por meio da LI foi apresentar-se à turma. Para tanto, ela anuncia que vai fazê-lo e inicia descrevendo sua trajetória acadêmica e profissional.

Excerto 38:

I will explain something about my trajectory. I'm food engineer from Universidade 1. I graduated in 2007. Then I made Master and PhD in Food Science, at Universidade 2. And so these pictures are from from my master and PhD. P2 was one of the evaluators, examiners of the tests (P1, Aula 1, linhas 52-55).

Ao iniciar sua apresentação pessoal, faz uso de recursos visuais (*slides*), por meio dos quais são apresentadas fotos de seu período de estudos durante a graduação, bem como imagens de suas defesas de mestrado e doutorado. P1 menciona, ainda, que P2 esteve em suas bancas de defesa, explicando sua presença nas fotos. Nesse primeiro momento, P1 parece buscar alguma proximidade com os alunos, mostrando fotos de seus álbuns pessoais e incluindo P2, conhecida dos alunos, em sua fala.

Em outro momento da apresentação, P1 discorre sobre sua experiência como editora de revistas acadêmicas em sua área de pesquisa, sobre sua condição de bolsista produtividade e de uma premiação que ela recebeu.

Excerto 39:

[P1 apresenta outro slide e fala]

Uh, what we will talk here is something that we learn in our trajectory, uuh, as a researcher, as an editor, as an professor. So today I am associate editor of Revista 6 (...). I'm an associate editor also of Revista 1, that is the, the most recognized journal of Brazil in food science, with the higher, the highest impact factor and so on. Uh... and recently we have approved to begin a journal in Instituição 1, that will be Revista 2. (...) Uh, and and in this I will be able editor chief (...) I am productivity researcher from CNPQ. Uh... recently I won again recently - on Friday it was the results again, so I think I have some experience to talk about publications and deal how we, we evaluate a manuscript when we we received it in at the journal (P1, Aula 1, linhas 165-180).

É interessante notar que, nessa parte da apresentação, P1 deixa subentendido que o conteúdo a ser ministrado na disciplina (*“what we will talk here”*) é fruto, principalmente, de sua experiência enquanto pesquisadora, editora e professora, ressaltando sua atuação em revistas científicas, experiência essa representada por meio da expressão *“something we learn in our trajectory”*. Ao final da fala, parece deixar claro que tem a experiência, e, portanto, o conhecimento necessário para ministrar a disciplina, uma vez que possui tanto a formação acadêmica quanto a vivência prática enquanto editora de revistas científicas para tal.

Assim como P1 apresentou-se em LI para os alunos, P2 também o fez.

Excerto 40:

So, what about me? Uh, I am a food engineer. Umm, I did my graduate course at Universidade 6, and I finished my course in 2003. Uh, after that, I did my master's and the doctoring at Universidade 1, in the chemical engineering department. And in 2015 I did my postdoc, umm, in Universidade 7. I, in 2004, I, I was approved in the public, public concourse and my research area, since this, is new food development. Uh, I, today, nowadays I'm working with, uh, natural products in order to obtain good antioxidants, uh, quality and, in order to concentrate and to extract these antioxidants to use these as ingredient or as packing source, to, like intelligent packings and all of these, these things. Nowadays I'm working as a teacher in the food science and, at Universidade 1 we have two programs, of, two postgraduation programs at the Food Science and the Food Engineering program, that I, I am the coordinator. Uh, in the post doc I did a, I used the membrane systems to purify and to, uh, concentrate phenolic compounds. And after that, I, I develop I don't know but many, many papers, many projects with these these areas (...) (P2, Aula 3, linhas 90-141).

Para se apresentar, P2 também comenta sobre sua trajetória acadêmica e profissional, desde a graduação, além de relatar seu mestrado e doutorado em Engenharia Química. Em seguida, aborda seu pós-doutorado, concluído em 2015, e informa sua aprovação em concurso público em 2004. Depois, a docente descreve seu foco de pesquisa voltado para o desenvolvimento de novos alimentos e para a extração de antioxidantes de produtos naturais, com aplicações como embalagens inteligentes. Além disso, menciona sua atuação como professora e coordenadora de programas de pós-graduação em Ciência dos Alimentos e Engenharia de Alimentos. Por fim, ressalta sua produção científica ao enfatizar que produz muitos artigos e desenvolve diversos projetos nessas áreas.

Ao fazerem suas apresentações, as docentes não estão meramente fornecendo informações sobre si aos alunos, elas buscam também aproximar-se, criando vínculos com eles. Na fala de P1, por exemplo, especialmente no Excerto 38, são identificadas nuances que permitem a interpretação de que ela tenta criar uma certa proximidade com os discentes (a apresentação de fotos e a menção a P2, já conhecida pelos alunos, por exemplo). Tais elementos podem contribuir na construção de um ambiente harmonioso entre os alunos e as professoras, estratégia também conhecida como *rapport*. Santana (2020) explica que a construção de *rapport* pode reduzir a ansiedade dos alunos, especialmente diante de uma aula ministrada em inglês.

Além disso, a construção de *rapport* pode ser associada à demonstração da bagagem acadêmica e profissional do professor, como fazem P1 e P2 nos Excertos 38, 39 e 40. Ao evidenciarem conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória, as docentes estabelecem sua aptidão para ministrar a disciplina, o que pode favorecer o desenvolvimento de uma relação de respeito por parte dos alunos, um dos fatores cruciais para fomentar um ambiente educacional

acolhedor, caracterizado por relações de confiança, favorecendo, assim, um aprendizado mais significativo (Lammers; Gillapsy, 2013).

Ainda no âmbito da ação de fazer apresentações, após falar de si, P1 introduz o *syllabus* da disciplina, apresentação que P2 não realiza, já que, normalmente, trata-se de uma ação realizada na primeira aula de uma disciplina. O Excerto 41 é a transcrição de como P2 expõe o *syllabus*.

Excerto 41:

[P1 apresenta o slide e fala]

OK? Uuh, I will say about the syllabus of this, this discipline. The aim is talk about scientific writing, and its importance for food science and engineering. (...) We will see also about a structure of scientific paper. Common mistakes and scientific articles. Steps in writing and publishing a scientific paper. The role of experiment, preparation and analysis, and the publication of a scientific paper. And common mistakes in the preparation and analysis of experiments (P1, Aula 1, linhas 83-103).

No Excerto 41, a professora exibe o programa da disciplina como um todo. Após essa exposição, P1 indica os conteúdos pelos quais ela ficará responsável, dizendo, inclusive, qual será o conteúdo trabalhado naquela primeira aula. Esse anúncio antecipado das temáticas a serem abordadas tanto na disciplina quanto na aula, especificamente, pode ser considerado uma estratégia de *signposting*, visto que a docente está orientando os alunos durante o processo de aprendizagem, estruturando as explicações, permitindo-os acompanhar o fluxo do conteúdo de forma clara e organizada (Universidade de Copenhage, 2020; Zhang; Lo, 2021).

LI para fazer explicação

P1 e P2 empregam LI para explicar diferentes elementos. Durante a maior parte das aulas, P1 fez explicações, principalmente do conteúdo da disciplina; P2 também o explica conteúdos em LI, embora menos frequentemente. Outras explicações também estiveram presentes, incluindo aquelas sobre como realizar atividades e de termos técnicos, ações performadas por P1, exclusivamente, nessa categoria. Tais informações estão no Quadro 13, junto com a indicação dos excertos que ilustram as subcategorias.

Quadro 13 - Categoria *LI para fazer explicação*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Explicar conteúdo	P1 e P2	Excertos 42 e 44
Explicar termos técnicos	P1	Excerto 45
Explicar atividade a ser realizada	P1	Excerto 1

Fonte: A autora.

O Excerto 42 representa um dos momentos em que P1 explica o conteúdo em LI.

Excerto 42:

[P1 apresenta o slide e fala]

uh, sometimes we use, uh, some methodologies that are not recognized anymore. OK? And this is a cause of rejection. For example, some manuscripts are some, used only pH values and treated table acidity. Uh, PH and treated table acidity would not result in robust results for discussion. So we want organic acid profile, so we can know which, or get which acids are presented, in what concentrations they are presented. If I receive a paper only with these analysis, I will probably reject the paper. OK? Uh, same thing uh, use texture analysis. Or rheology. Sometimes I, I receive, uh, papers with liquid foods that they are using texture analysis. Texture analyses are not for liquid foods. For liquid foods, we have to use rheology tests. Texture analysis are for solid or some solid products. This is important because the editor will see if you were using the right methodology, the most suitable methodology. Same if you were quantifying sugars. Uh, colorimetric analysis can be performed. But if you use, uh, a sugar profile your, your paper has more chances to enter the peer review process than if you use colorimetric analysis, like DNS. OK? (P1, Aula 1, linhas 2092 – 2107).

No excerto acima, é possível notar uma dinâmica comum na organização discursiva de P1 ao explicar questões relativas aos tópicos programáticos da disciplina. O tema abordado se refere às causas de rejeição de um artigo científico. Neste caso, P1 afirma que uma das causas da rejeição de um artigo para publicação é a adoção de metodologias de pesquisa obsoletas, ou “*not recognized anymore*”. Em seguida, ela fornece exemplos de metodologias inadequadas para determinados objetivos de pesquisa. Na sequência, ela fala sobre sua experiência enquanto editora de revistas científicas, e, por fim, conclui mencionando possibilidades metodológicas adequadas para o fim dos estudos que usa como exemplo.

A dinâmica da organização discursiva de P1 recorrente nas explicações de conteúdo é a articulação entre o conteúdo programático (por exemplo, as causas da rejeição de um artigo científico), o conhecimento acadêmico afeito à área de engenharia de alimentos (metodologias adequadas/não adequadas, reconhecidas ou não reconhecidas) e sua vivência prática, atrelada aos dois primeiros elementos (experiência enquanto editora). O conteúdo dessa dinâmica reafirma a ideia de que ela é apta a ministrar a disciplina, pois detém o conhecimento necessário para tal, ainda que seja a primeira vez que ela é responsável por uma matéria “não técnica”, como ela explica em um trecho da entrevista pós-aulas (Excerto 43).

Excerto 43:

Olha, é... foi a primeira vez que eu dei, na pós, né, uma disciplina que não era técnica, né? Técnica que eu digo é da área de alimentos, né? Então, por exemplo, eu estou, na Universidade 2 desde 2016, eu dava Análise Sensorial, né, que é uma disciplina técnica, e... eu só dou essa na Universidade 2, eu só dava essa, depois, a partir do ano passado, do início do ano passado, eu entrei na Universidade 1, e lá eu também dou duas disciplinas técnicas. Então eu dou Alimentos Funcionais, que é o que eu trabalho também, e Novas Metodologias Sensoriais, que é um pouco diferente da que eu dou na Universidade 2, porque é mais a parte nova da sensorial, né, não é a sensorial

clássica. É, então, assim, foi a primeira vez, eu já tinha dado metodologia de pesquisa, né, na pós, mas, assim, na pós lato, né, num pós strictu, mas era mais pensando no desenvolvimento do projeto deles de TCC, né? Não era nada voltado para artigo (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 28-40).

A fala de P1, no Excerto 43, mostra que a docente possui conhecimento técnico extenso na área de Engenharia de Alimentos, com experiência no ensino superior, em disciplinas como Análise Sensorial, Alimentos Funcionais e Novas Metodologias Sensoriais. Embora relate estar ministrando pela primeira vez uma disciplina voltada à produção de artigo científico, P1 já havia atuado anteriormente com metodologia de pesquisa em cursos de pós-graduação *lato sensu*, com foco no desenvolvimento de projetos de trabalhos de conclusão de curso (TCC). Essa experiência indica familiaridade com o processo de orientação acadêmica, ainda que em outro formato. Assim, o conhecimento que P1 mobiliza para conduzir a disciplina está relacionado tanto à sua formação técnica quanto à experiência acumulada em práticas de pesquisa, o que lhe permite transitar entre aspectos conceituais da área e demandas da escrita científica, mesmo reconhecendo que ministrar a disciplina em tela é uma novidade em sua trajetória docente.

Outro ponto que destaco sobre o Excerto 43 é o fato de que ele exemplifica a forma pela qual P1 organiza sua fala linguisticamente, na maior parte das explicações do conteúdo feitas por ela. Echaverría, Vogt e Short (2010) sugerem o uso de frases mais curtas, com pausas entre elas. Nos dados analisados, é possível constatar que P1 emprega essa estratégia, optando pela simplicidade ao construir suas frases em períodos mais concisos, como em “*sometimes we use, uh, some methodologies that are not recognized anymore*”; “*And this is a cause of rejection*”. Além disso, ela faz uso recorrente da expressão “OK?” depois de algumas frases (por exemplo: “*If I receive a paper only with these analysis, I will probably reject the paper. OK?*”), aumentando o tempo de pausa entre uma frase e outra.

O uso de frases mais curtas e simples, assim como a presença de pausas durante a fala do professor, constitui uma estratégia que pode facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Essas práticas contribuem para que os discentes processem as informações de forma mais eficaz, uma vez que o conteúdo é apresentado gradualmente, permitindo-lhes o tempo necessário para compreender tanto a(s) língua(s) quanto os conceitos trabalhados (Alanazi; Curle, 2025; Gu, Li; Jiang, 2021; Universidade de Copenhagen, 2020; Echaverría; Vogt; Short, 2010).

Por outro lado, as explicações de conteúdo feitas em LI por P2 são acrescidas de comentários acerca do que ela pensa/sente sobre o tópico que ela está explicando. No Excerto

45, por exemplo, é possível notar essa mistura de funções na fala da docente. Os trechos sublinhados são aqueles que, a meu ver, incorporam mais a função de comentar do que a função de explicar.

Excerto 44:

Uuh, we know that we don't need a lot of references. The journals, nowadays, not all of them, but some of them, they have a limitation, a number, specific number, like, you don't have, you, you can't have more than 40 references, or you can't have more than, I don't know the numbers. But we have this kind of limitation. Also, in the research articles, in the original research article, articles, or in the review, reviews that we have in some journals. The problem is, which, or, uh, how can I, for me, the, the problem with the reference is to organize. I know that we have, uh, in, at Google, we, we can copy the, the references, as we can use in the paper (P2, Aula 3, linhas 633-641).

Aqui, a explicação do conteúdo em LI diz respeito às referências de um artigo acadêmico. A docente introduz o conteúdo, dizendo que, hoje em dia, há revistas científicas que estipulam um número máximo de referências por artigo. Nos trechos sublinhados, há comentários que P2 faz sobre as referências. Assim, em seu comentário introdutório (*“we know that we don't need a lot of references”*), P2 parece estabelecer o ponto de partida de sua explicação, que é o fato de “nós” (*“we”*) sabermos que não precisamos de muitas referências. Já no comentário final do excerto (*“the problem is, which, or, uh, how can I, for me, the, the problem with the reference is to organize”*), P2 expressa sua opinião pessoal sobre o que seria o problema com as referências: organizá-las.

Em algumas ocasiões, como em *“you can't have more than, I don't know the numbers”*; *“Also, in the research articles, (...) or in the review, reviews that we have in some journals. The problem is, which, or, uh, how can I (...)”*, P2 não chega a enunciar as orações completamente. Essa incompletude de ideias pode ser um fator limitador para a construção do conhecimento a partir das explicações fornecidas oralmente (Universidade de Copenhague, 2020).

Cabe mencionar que, mesmo nas entrevistas, P2 intercala explicações com comentários, como ilustra o Excerto 45, com os comentários novamente sublinhados por mim.

Excerto 45:

Então o que que eu estou pensando em fazer? É, pensei também pra não ficar, a gente dividiu os conteúdos do programa da disciplina. Acredito que a P1 tenha comentado isso, né? Ahm, e agora pra mim então ficou uma última parte de referência então vou tentar colocar pra eles um pouquinho dos programas que a gente, tem né? Desde o Word até programa Endnote por exemplo, eh, eu acredito que eu não vou ter tempo de trabalhar com eles, tipo abrir o programa, instalar o programa em função da correria da disciplina, mas vou tentar assim dar um apanhado meio geral, pra eles entenderem que dá pra fazer daquele jeito né? (P2, Entrevista pré-aulas, linhas 72-80).

Observo, portanto, que a forma como P2 articula seu discurso em sala de aula reflete uma tendência que também se manifesta em outras situações de interação. Essa recorrência sugere que os recursos utilizados pela professora não são exclusivos do contexto de ensino, mas fazem parte de um repertório mais amplo, que é mobilizado de maneira semelhante em diferentes contextos. Desse modo, é possível perceber que nem sempre há uma distinção clara e/ou significativa entre as estratégias discursivas empregadas dentro e fora da sala de aula.

Ainda considerando a ação de explicar, encontrei, a partir dos dados das aulas, outros dois tipos de explicações realizadas por P1. Uma delas é a ação de explicar termos técnicos, para esclarecer vocábulos que serão comumente mencionados no decorrer da disciplina.

Excerto 46:

I will use some terms here that I will try now to, to demonstrate. We talk manuscript, a paper that has not been published. So when you submit, you don't submit a paper, you submit a manuscript. OK? So when I talk about manuscript, I'm saying the, the material, the original manuscript that has not been peer reviewed and it is not published. So we will call manuscript. And articles and papers are the final project of this submission. So it's the published, the published paper, OK? So manuscript before an articles or papers after the, the material was published (P1, Aula 1, linhas 870-880).

Ao explicar a diferença entre “*manuscript*” e “*article*”, P1 busca evitar que os estudantes confundam a ideia de um trabalho não publicado (“*manuscript*”) e um publicado (“*article*”). Esse esclarecimento facilita a compreensão do conteúdo, que inclui os processos pelos quais um manuscrito passa até ser publicado. Quando faz esse esclarecimento de termos que serão úteis para a compreensão de conceitos e processos que serão abordados posteriormente, P1 coloca em prática a estratégia de *scaffolding*, provendo suporte linguístico aos discentes (Cao; Yuan, 2020; Sultana, 2024).

Outra explicação que P1 faz em inglês é de atividades a serem realizadas pelos discentes. Retomo o Excerto 1 para ilustrar essa ação da professora.

Excerto 1:

(...) before we start, I would like you to introduce yourself. You can make in Portuguese or English. You can choose just say your name, you from where, which university are you, and also what is the expectation from the discipline, something like that, just for us to know each other briefly. OK? I will call here from the, the, chat, so I don't forget anyone. First one here is Est.1 (P1, Aula 1, linhas 162-167).

Esse excerto traz a explicação de uma atividade proposta por P1 na fase inicial da primeira aula. Após sua apresentação pessoal e da disciplina, P1 solicita que os alunos se apresentem, mencionando dados como seu nome, universidade e expectativas sobre a

disciplina. O objetivo da atividade, segundo ela, é que os alunos e ela possam se conhecer um pouco: “*just for us to know each other briefly*”.

Essa fala ilustra, mais uma vez, que P1 demonstra adotar estratégias para propiciar clareza nos comandos e simplificação de linguagem, de modo a possibilitar que os alunos compreendam com mais facilidade a atividade proposta, mesmo que toda a orientação seja feita em LI. São exemplos da clareza da explicação fornecida no Excerto 1: orientação que os participantes podem fazer sua apresentação em português ou inglês e sugestões dos itens a serem incluídos na apresentação (nome, de onde são, a universidade e a expectativa em relação à disciplina). Com isso, a docente fornece instruções claras e diretas sobre o conteúdo esperado. Quanto à simplificação da linguagem, pode-se perceber que a estrutura do excerto é baseada em frases curtas e simples, colaborando para tornar as instruções mais claras e evitar mal-entendidos, tal como propõem Echaverría; Vogt e Short (2010).

LI para fazer comentário

Outra ação que as docentes realizam por meio da LI é a de fazer comentários. Ao fazê-lo, elas abordam itens de natureza diversa; ambas as Ps comentam sobre conteúdo; utilidade da disciplina (P1); apresentação de seminário feita por um aluno (P2), opinião sobre o conteúdo (P1 e P2) e comentários sobre itens não afeitos ao conteúdo (P1 e P2), conforme apresento no Quadro 14.

Quadro 14 - Categoria *LI para fazer comentário*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Comentar item afeito ao conteúdo	P1 e P2	Excertos 47, 48 e 49
Comentar a utilidade da disciplina	P1	Excerto 50
Comentário para <i>feedback</i> a discente	P2	Excerto 52
Comentar atividade não afeita à disciplina	P2	Excerto 53

Fonte: A autora.

O Excerto 46 é uma das falas de P1 em inglês com comentário relacionado ao conteúdo, a qual diz respeito à opinião de P1 sobre uma figura escolhida para ilustrar a temática abordada em um artigo de revisão de literatura. Na disciplina, um dos conteúdos explora os elementos constitutivos desse tipo de artigo. Segundo o que P1 explica durante a aula, nas revistas mais importantes da área do contexto em tela, é comum que os trabalhos de revisão contenham imagens relacionadas a algum aspecto abordado na pesquisa. A docente explica como devem ser as imagens e quais os critérios o pesquisador deve seguir para escolher uma figura adequada.

Assim, os adjetivos “*beautiful*”, “*chamative*” (*sic.*) e “*informative*” são escolhidos para descrever uma imagem que, no entendimento de P1, é adequada para ser incluída em um artigo.

Excerto 47:

This, this is also a, an beautiful and chamative, and informative, uh... figure to be included in a review paper (P1, Aula 1, linhas 893-894).

Em outra situação, o comentário de P1 diz respeito, simultaneamente, ao conteúdo e a colocações feitas por alunos, como é o caso do excerto abaixo:

Excerto 48:

Est.24 is suggesting Biorender, that is good also to make figures (P1, Aula 1, Linha 1108).

Nesse trecho, P1 se refere à sugestão de um estudante (Est. 24) referente a um software para a geração de imagens, feita por meio do chat. Sua manifestação diz respeito, simultaneamente, ao conteúdo da disciplina (figuras para ilustrar artigos de revisão de literatura) e à sugestão do aluno.

Conforme pontuei anteriormente, o ato de comentar é uma constante nas aulas de P2. Aparentemente, a inserção de intervenções entremeadas a outros atos de fala é um aspecto relevante no estilo discursivo da docente, dentro e fora da sala de aula. No Excerto 49, exponho um exemplo de quando ela faz uma observação sobre um item referente ao conteúdo que explica na Aula 4.

Excerto 49:

And for me, the best thing to use English for this, or for the oral presentation, is that English is more objective language (P2, Aula 4, linhas 32-33).

Neste excerto, P2 expressa tanto uma opinião quanto um fato ao abordar o uso do inglês em apresentações orais. O uso da expressão “for me” explicita que a afirmação de que “*the best thing to use English for this, or for the oral presentation*” reflete uma opinião pessoal, indicando sua perspectiva individual sobre a adequação do idioma para tal propósito. Por outro lado, ao afirmar que “*English is more objective language*”, apresenta a ideia como um fato, sugerindo uma característica intrínseca do inglês que reforçaria sua utilização nesse contexto²⁸.

²⁸ Abordarei, em outro momento, noções como essa, de que a LI teria características naturais que a tornam língua mais adequada para produzir textos científicos.

Os Excertos 47, 48 e 49, que ilustram comentários afeitos ao conteúdo da disciplina, evidenciam que tanto P1 quanto P2 tecem ponderações de cunho apreciativo, expressando suas opiniões pessoais sobre imagens que podem ser usadas em um artigo de revisão de literatura (P1, Excerto 48), funcionalidade de uma determinada ferramenta para geração de imagens (P1, Excerto 49) e a pertinência da LI para a produção de apresentações orais (P2, Excerto 50). O uso de comentários opinativos pode contribuir para reforçar as ideias centrais dos conteúdos, tornando-os mais acessíveis, por meio da integração de funções distintas de comunicação (Morell *et al.*, 2022; Morell, 2018), no caso, explicar e opinar.

Cabe, ainda, ressaltar que o ato de comentar o que o aluno escreve no *chat*, como observado no Excerto 48 (P1), pode ser associado à estratégia pedagógica de construção de *rappor*t, pois a validação das contribuições dos discentes pode ser propícia ao desenvolvimento de um ambiente de confiança e colaboração, criando condições para um aprendizado mais efetivo (Santana, 2020).

Além de abordar aspectos relacionados aos conteúdos de suas aulas, as docentes fazem observações em LI sobre outros tópicos. P1 comenta a utilidade da disciplina para alunos que não atuam na área de ciência dos alimentos. P2 discute a apresentação do seminário feita por um dos discentes e também trata de atividades não relacionadas ao conteúdo da disciplina. Apresento, a seguir, exemplos desses tipos de manifestação, iniciando com uma fala de P1.

Excerto 50:

Yes, OK, we have someone that is not specifically from, from food science, but the professors from Cidade I works with byproducts and so on. So I think it will be good with the examples that I prepared to you (P1, Aula 1, linhas 194-196).

Durante a apresentação, alguns alunos da turma disseram que eram de áreas como Nutrição e Agronomia. Nesse exemplo (Excerto 50), P1 parece tranquilizar esses estudantes que não realizam pesquisas específicas na área de Ciência dos Alimentos, afirmando que a disciplina será positiva para eles, uma vez que ela havia preparado exemplos que atenderam os interesses desses alunos. Essa atitude de P1 também pode ser entendida como facilitadora da construção de *rappor*t, pois ao afirmar que a participação dos alunos de áreas diferentes será benéfica para eles, a docente fortalece a confiança dos alunos em relação à relevância da disciplina para suas respectivas áreas de interesse (Santana, 2020).

A preocupação em atender às demandas e necessidades específicas de cada aluno, principalmente com relação ao aproveitamento do tempo e à relevância das atividades e conteúdos propostos, é explicitada no Excerto 51:

Excerto 51:

Eu não gosto de perder tempo, sabe? Eu não gosto de perder tempo, então, se eu estou propondo para o aluno que ele vai passar comigo lá, oito horas, né? Eu queria que, que fosse proveitoso para ele, entendeu? (...) Então, assim, a ideia é que eu tente, pelo menos dentro do possível, contemplar todos os alunos que estão ali, em todas as minhas disciplinas, né? (...) (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 234-237).

Observa-se, aqui, que P1 enfatiza o desejo de tornar proveitosa a experiência dos estudantes durante as aulas, demonstrando um compromisso em contemplar, na medida do possível, as particularidades e expectativas de todos os alunos envolvidos.

Outro comentário ocorre na Aula 4, na qual dois alunos, por solicitação de P2, fazem a apresentação oral de uma de suas pesquisas, no formato de seminário. Após cada apresentação, P2 faz um comentário para dar *feedback* aos discentes sobre suas falas. O excerto abaixo ilustra um desses momentos em que o comentário de P2 se caracterizou como *feedback*.

Excerto 52:

Very nice, very nice. Congratulations, Est. 14. I know that you, you have this big experience. As you told, the corporate world, (...) it's, it's different. But it's good because you need to talk in English. Because if you have a client and you need to talk about a product, or to show or to talk about the quality, or to show the product, you need to talk in English (...) (P2, Aula 4, linhas 938-946).

Esse excerto ilustra um *feedback* bastante positivo que P2 proferiu ao Est.14, o que se percebe desde as primeiras palavras da professora: “*Very nice, very nice. Congratulations*”. P2 destaca o fato de Est.14 ter uma ampla experiência no mundo corporativo, enfatizando a importância de se saber inglês para atuar nesse contexto, já que ele precisa conversar com clientes sobre algum produto, demonstrando sua qualidade. Considerando os elementos contextuais, é possível que esse comentário elogioso de P2 se deva ao fato de o aluno ter feito a apresentação do seminário em LI, sendo a única vez em que um discente falou em inglês durante as aulas da participante. P2 confirma essa minha percepção ao falar sobre essa apresentação e do próprio comentário de *feedback* ao aluno na entrevista pós-aulas.

Excerto 53:

(...) fiquei muito feliz do Est.14 ter, ter feito a apresentação dele, né, e se esforçado pra, pra fazer inglês e tal, né? E, e eu acho que assim, é, ainda brinquei com ele depois né? Falei não Est.14, fica tranquilo. Que na verdade ele trabalha numa empresa meio que, como ele é meio vendedor, ele faz uma parte técnica e tal. Ainda brinquei com ele, falei, não, fica tranquilo que você consegue vender seu produto [risos]. Se precisar vender o teu produto em inglês, você vende (P2, Entrevista pós-aulas, linhas 64-69).

O excerto reitera o reconhecimento que P2 faz do esforço do estudante ao utilizar a LI

em um contexto em que essa prática não era comum entre os demais colegas. A menção ao uso da língua, associada ao tom de incentivo e o estabelecimento de uma conexão com a realidade profissional do aluno, sugere uma valorização do engajamento em práticas de uso do inglês, mesmo em situações não necessariamente acadêmicas.

Autores que discutem aspectos relativos a práticas recomendáveis no contexto de aulas EMI (Universidade de Copenhague, 2020; Echevarría, Vogt; Short, 2010, dentre outros) consideram que o *feedback* é parte essencial do processo de aprendizagem. Como parte de uma avaliação formativa²⁹, trata-se de uma ferramenta crucial para que os estudantes consigam identificar seus progressos e identificar as áreas que necessitam de melhorias (Abu-Ayyash, 2023).

Ao incorporar elogios no *feedback*, P2 reconhece e valida os esforços do aluno em utilizar a LI em sua apresentação e em outros contextos de sua vivência. Os comentários elogiosos são bem-vindos, pois contribuem para um ambiente de incentivo ao desenvolvimento discente contínuo (Abu-Ayyash, 2023). Entretanto, apesar de motivador com relação aos aspectos linguísticos, o comentário de P2 não especifica o desempenho do aluno com relação a outros aspectos da apresentação, como seu conteúdo, sua organização e clareza na fala. Assim, o impacto pedagógico do *feedback* proferido por P2 poderia ser fortalecido por maior detalhamento, voltado também aos pontos a serem aprimorados pelo estudante (Echevarría; Vogt; Short, 2010).

Para finalizar a discussão dos comentários feitos pelas Ps em LI, trago a fala de P2 concernente a uma atividade não relacionada à disciplina, um projeto do qual ela é embaixadora.

Excerto 54:

And for me, it's, I don't know. It's it's more than science. Is my, it's, it's where I can use my personal life in, it's, it's the opportunity that I have to talk about, about my kids, that of course they are my, they are primordial in my life, and of course that we, after the kids, we, we can do all the things. It's not easy but we can and it's the the reality. It's not only in Brazil and, but we need to talk about this kind of things. And I'm talking to you because we need to disseminate (P2, Aula 3, linhas 197-204).

Nesse trecho, após descrever o projeto não relacionado à sua atuação acadêmica, P2 expõe a importância de participar dele, pois ali ela pode falar de sua vida pessoal. Como o projeto visa promover ações de conciliação entre a vida acadêmica e a parentalidade, P2 destaca como ele abre espaço para que ela compartilhe a experiência de ser mãe e profissional ao mesmo

²⁹ Avaliação realizada em contexto escolar ou acadêmico que tem por objetivo principal a “compreensão do que os alunos sabem (e não sabem) para fazer mudanças no processo ensino-aprendizagem” (Jesus, 2024, p. 380).

tempo. Ao afirmar que seus filhos são “*primordial*” em sua vida, ela reforça a importância de equilibrar esses dois aspectos, embora seja um desafio conciliar a carreira científica com as responsabilidades familiares, algo que o projeto busca discutir e desmistificar. Ao final, P1 sugere que é essencial abrir o diálogo sobre como ser pai ou mãe e ao mesmo tempo desenvolver uma carreira científica, algo que, para a docente, precisa ser mais visualizado no ambiente acadêmico.

É possível relacionar a fala de P2 no Excerto 54 à estratégia de construção de *rapport*, conforme a discussão proposta por Santana (2020). Quando P2 compartilha aspectos de sua vida pessoal, como os desafios de equilibrar parentalidade e carreira acadêmica, ela estabelece uma ligação mais próxima com os alunos. Esse gesto demonstra uma forma de engajamento que pode contribuir para fortalecer o vínculo entre ela e seus alunos.

Na Entrevista pré-aula, P2 expõe que falar sobre o referido projeto durante as aulas fazia parte de seu planejamento.

Excerto 55:

Ah! Eu coloquei um pouco também das coisas do, das coisas do Parents in Science. (...) Porque assim, como eu sou embaixadora uma das ações, né, das embaixadoras é disseminar, né? Então eu coloquei um pouquinho assim bem breve pra falar de mim e falar um pouquinho do que que é o Parent Science, que eu acho que é uma coisa interessante (P2, Entrevista pré-aulas, linhas 341-442; 348-351).

No Excerto 55, P2 deixa claro que ela incluiu informações sobre o movimento *Parents in Science* em sua apresentação pessoal de maneira intencional. A docente justifica essa decisão com base em seu papel como embaixadora e na necessidade de “disseminar” a causa. Assim, sua ação, aqui, não foi apenas de fazer um comentário pessoal, mas uma ação alinhada com seu compromisso com o movimento e com objetivos formativos mais amplos, como, por exemplo, promover reflexões acerca dos desafios da parentalidade e dos direitos de pais e mães no ambiente acadêmico.

LI para contar histórias

Uma vez que P1 e P2 têm grande experiência como pesquisadoras e docentes, elas possuem vivências relacionadas à sua vida acadêmica e compartilham algumas dessas vivências com os alunos, por meio de relatos, ou “contação de histórias” em diferentes momentos das aulas. Para a análise deste aspecto na presente categoria, trago exemplos em dois excertos. O Quadro 15 apresenta os dados básicos acerca dessa categoria.

Quadro 15 - Categoria *LI para contar história*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Relatar experiência vivenciada	P1 e P2	Excertos 56 e 58

Fonte: A autora.

Excerto 56:

Um, so we submitted to Revista 3, and one of the reviewers asked us to remove all information about ice cream and just keep the information about frozen desserts. Uh, she or he, we don't know, said that ice cream was a very common thing that was summarized in other papers. And the only innovation in the paper, the review paper, was frozen desserts. So, with my heart broken, [risos] I excluded everything about ice cream from the paper. And the paper was published in Revista 3 only with frozen desserts. Then I said to Professor 4: hum, let's do a review paper only with ice cream now. We have one with non-frozen desserts or nondairy, and now we can make, a, one with probiotic ice cream. And then we made one review, then we published two reviews, because of that reviewer. So what we sent to Revista 4, and we published only with ice cream here [P1 aponta para imagem no slide, com o cursor], probiotic ice cream (P1, Aula 1, linhas 843-855).

Nesse excerto, P1 utiliza a LI para contar que, em dada ocasião, produziu uma pesquisa que contempla informações sobre sorvetes e sobremesas congeladas. Ao submeter o trabalho para uma revista, a publicação seria aceita, desde que, por exigência de um dos revisores, os autores retirassem do manuscrito os dados referentes aos sorvetes. Assim, os autores acataram as solicitações do revisor, e, assim, conseguiram a publicação naquela revista. Posteriormente, ela utilizou os dados sobre sorvetes retirados do primeiro manuscrito para escrever um outro trabalho, o qual foi submetido a outra revista e aceito para publicação.

Na aula como um todo, P1 utiliza exemplos de seus próprios trabalhos, tanto para pontuar seus aspectos positivos quanto seus aspectos negativos, como problemas relacionados ao não-aceite de artigos em revistas acadêmicas, ilustrado no Excerto 56. O Excerto 57 reporta a justificativa da docente para adotar essa prática:

Excerto 57:

(....) para a gente criticar dos outros, que isso aí vaza, vira um fuá, né? Então eu acabei pegando os meus, mesmo, porque se alguém, falar, ela criticou os dela mesmo (P1, Entrevista pós-aulas, linhas 311-313).

Esse excerto revela uma estratégia adotada por P1 para evitar conflitos ou mal-entendidos ao lidar com exemplos de textos acadêmicos em suas aulas. Ao afirmar que usou seus próprios trabalhos como material de análise crítica, a professora indica uma escolha cuidadosa, motivada pela preocupação com a forma como críticas a produções alheias poderiam ser interpretadas. Ao optar por usar seus próprios textos, P1 se protege contra possíveis acusações ou desconfortos. Além disso, o excerto pode ser interpretado como um indicativo de

uma condução ética por parte de P1, pois ao utilizar seus próprios trabalhos como exemplo para análise crítica, ela demonstra sensibilidade ao impacto que esse tipo de atividade pode ter sobre os envolvidos, evitando expor colegas ou terceiros a constrangimentos e preservando sua integridade e privacidade. Também é possível compreender que, ao assumir o risco da exposição, P1 não apenas evita conflitos, mas também se coloca como participante do processo de aprendizagem, sinalizando uma postura de horizontalidade em relação aos discentes.

P2 também conta histórias para ilustrar algum aspecto abordado no conteúdo das aulas. Uma dessas histórias é narrada no Excerto 58.

Excerto 58:

For example, umm, yesterday I, I talked with my student, she's beginning the, the doctoring course. And when I say OK, I will send you the papers, our published papers, that our research group are walking in this project and OK. And she said OK, but it's only in English? (P2, Aula 4, linhas 246-250).

Nessa fala, P2 comenta sobre uma de suas alunas que está iniciando o doutorado. A docente combina com a aluna que enviará artigos publicados a ela, para que possa estar a par das discussões do grupo de pesquisa da professora. A aluna surpreendeu-se quando soube que os artigos estavam todos em inglês, dizendo “*OK, but it's only in English?*”.

A partilha desse tipo de narrativa, que envolve relatos pessoais, parece ter o propósito de ilustrar situações reais, vivenciadas por P1 e P2, que podem ser associadas ao conteúdo da disciplina. No caso do Excerto 56, a história contada por P1 serviu de ilustração do tópico sobre como escolher uma revista para publicar as pesquisas; além disso, proporcionou uma experiência vicária para os alunos. No Excerto 58, P2 usa seu relato para ressaltar a relevância da LI no contexto acadêmico, e, mais do que isso, a importância de os estudantes estarem conscientes quanto a isso.

O ato de contar histórias também tem um componente pedagógico, pois pode contribuir para que os conteúdos sejam mais facilmente assimilados, principalmente porque envolvem as emoções, o que facilita a retenção das informações na memória. Especificamente em ambientes de EMI, a partilha dessas narrativas ajuda a tornar mais significativa e motivadora a apresentação de conteúdos complexos em um idioma estrangeiro, permitindo que os alunos se conectem melhor com o material de aprendizado (Strotmann, 2019).

*LI para ler informações*³⁰

³⁰ O texto lido pela docente está sublinhado nos excertos ilustrativos.

P1 e P2 utilizam a LI para ler textos que estão escritos nessa língua nos *slides*, ação exemplificada nos Excertos 59 e 60 (vide Quadro 16).

Quadro 16 - Categoria *LI para ler informações*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Ler informações do slide	P1 e P2	Excertos 59 e 60

Fonte: A autora.

No Excerto 59, P1 lê parte de um de seus trabalhos já publicados como forma de exemplificar suas explicações do conteúdo.

Excerto 59:

For example, here we put, [P1 aponta para a imagem no slide, com o cursor e lê texto do slide] previous studies have already evaluated the development of probiotic or prebiotic fermented beverages, with water-soluble extracts of different types of almond (P1, Aula 1, linhas 1774– 1778).

O Excerto 60, proferido por P2 na Aula 4, aborda as vantagens e desvantagens de a LI ser escolhida como idioma da ciência.

Excerto 60:

We have more vantage than disadvantage. For example, (...) the non Germanic words are usually Latin words which enter the English language via Latin itself or French. (P2 Aula 4, linhas 342-344).

A ação de ler informações em LI nos *slides* é bastante comum nas aulas de P1. No caso específico do Excerto 59, a professora descreve a forma pela qual a originalidade de um estudo deve ser redigida, sendo que antes de apontar a inovação gerada pela pesquisa, o pesquisador deve identificar dados que outros estudos já reportaram. Por essa razão, o trecho lido diz respeito a estudos prévios, que já teriam avaliado o “desenvolvimento de bebidas fermentadas prebióticas e probióticas com extratos solúveis em água de diferentes tipos de amêndoas”, para expor, em seguida, os novos achados revelados pelo estudo em questão.

No Excerto 60, P2 destaca que muitas palavras não germânicas no inglês têm origem no latim, sendo incorporadas diretamente ou por meio do francês. Essa característica poderia favorecer os falantes de LP, também derivada do latim, por facilitar o reconhecimento e a compreensão de termos científicos. Isso tornaria a LI mais acessível para quem já tem familiaridade com o vocabulário de origem latina, especialmente em contextos acadêmicos.

Conforme exponho na seção 3.1.3, a leitura, em voz alta, de itens que também aparecem por escrito nos *slides*, as docentes fornecem maior suporte linguístico aos estudantes,

promovendo o contato deles com dois tipos de *input* (oral e escrito), aumentando a possibilidade de o conteúdo ser compreendido (Cao; Yuan, 2020). Esse suporte linguístico como meio facilitador da compreensão está associado à estratégia de *scaffolding* (Echevarría; Vogt; Short, 2010).

LI para marcar momentos da aula

P1 e P2 empregam a LI para sinalizar momentos da aula com dois propósitos específicos: 1. Anunciar intervalo e conteúdo subsequente (P1) e; 2. Anunciar o conteúdo subsequente (P2), como indica o Quadro 17.

Quadro 17 - Categoria *LI para marcar momentos da aula*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Anunciar intervalo e conteúdo subsequente	P1	Excerto 61
Anunciar o conteúdo subsequente	P2	Excerto 62

Fonte: A autora.

Esta categoria é ilustrada pelos Excertos 61 e 62, transcritos abaixo:

Excerto 61:

Ok! So we come back on 10:00 o'clock and we will see highlights and graphical abstract to finalize or to end this part of the discipline, OK? See you. (P1, Aula 2, linhas 1043-1045).

Excerto 62:

So let's talk about the references (P2, Aula 3, Linha 632).

No Excerto 61, P1 indica a pausa para o intervalo, anuncia que, logo após, dois conteúdos serão abordados (“*highlights and graphical abstract*”) e assinala, ainda, que, ao final do trabalho com esses tópicos, aquela parte da disciplina será finalizada. P2 também utiliza a LI para sinalizar momentos da aula, como no Excerto 62, no qual ela indica aos alunos o tópico a ser discutido na sequência da aula: “*references*”.

Os Excertos 61 e 62 ilustram aplicações básicas de estratégias de *signposting* em contextos de EMI, alinhando-se às recomendações de Zhang e Lo (2021) e da Universidade de Copenhagen (2020), especialmente no que diz respeito ao auxílio para os alunos acompanharem a estrutura da aula, permitindo que eles acionem seus conhecimentos prévios e estejam mais aptos a relacionar novas informações ao que já sabem, favorecendo, assim, o aprendizado.

Além dessas ações performadas em LI tanto por P1 quanto por P2, há algumas que foram executadas apenas por P1. Apresento essas ações a seguir.

LI para conceder a palavra aos discentes

Nas interações de P1 com seus alunos, há momentos em que alguns deles indicam o desejo de falar, acionando o comando “levantar a mão” no *Meet*. Ao perceber, por meio do sinal sonoro desse recurso, que alguém está solicitando licença para falar, L1 prontamente fecha seus *slides* para poder visualizar a sala virtual e concede a palavra ao aluno solicitante. Nomeei essa subcategoria como “Conceder a palavra a aluno específico” (Quadro 18), sendo que o Excerto 64 a ilustra.

Quadro 18 - Categoria *LI para conceder a palavra*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Conceder a palavra a aluno específico	P1	Excerto 63

Fonte: A autora.

Excerto 63:

You can... (...) can talk. (...) (P1, Aula 1, Linha 1186).

Nessa fala, ao autorizar a fala do aluno, P1 indica que ele pode falar, fato que pode ser associado à estratégia de *signposting*, já que se trata de uma sinalização referente ao gerenciamento da aula.

LI para fazer agradecimento

A maior parte das falas de P1 com o intuito de fazer agradecimentos está em LP. Uma de suas poucas enunciações com esse fim em LI ocorre quando ela agradece um aluno, individualmente, por sua fala na apresentação pessoal. O Quadro 19 traz as informações sintetizadas desta categoria.

Quadro 19 - Categoria *LI para fazer agradecimento*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Agradecer aluno por sua fala	P1	Excerto 64

Fonte: A autora.

No Excerto 64, P1 agradece ao aluno Est.2, por sua apresentação pessoal, na fase inicial da primeira aula. Ao fazê-lo, ele utilizou a LP, assim como todos os outros estudantes. Após escutar outros alunos fazendo suas apresentações, P1 também recorreu à LP para agradecer individualmente pela participação de cada um deles. Nota-se, ainda, que, no mesmo trecho, , além de utilizar o nome do Est.2 em função vocativa, a professora, logo em seguida, chama o

nome do Est.3, para que este possa seguir com as apresentações. A dinâmica das falas de apresentação dos alunos ocorreu dessa mesma forma, com poucas alterações, até que todos os discentes se apresentassem.

Excerto 64:

Thank you, Est.2. Est.3. (P1, Aula 1, Linha 237).

Conforme exposto anteriormente, o Excerto 64 igualmente demonstra a dinâmica de *signposting*, com a sinalização do falante que pode tomar turno de fala. Ao dizer “*Thank you*”, P1 não apenas agradece ao aluno por sua participação, mas também indica que sua fala deve ser concluída; em seguida, a docente seleciona individualmente o próximo falante (“Est. 3”).

Lestari e Mutiaraningrum (2023) identificam a recorrência a expressões como forma de incentivar a participação dos estudantes, buscando, assim, engajá-los e estabelecer com eles maior proximidade.

LI para fazer pergunta

O ato de perguntar é muito recorrente nas aulas de P1. Reconheci três tipos preponderantes de perguntas feitas em inglês nas interações observadas, quais sejam: perguntas de verificação (*confirmation check questions*), perguntas referenciais (*referential questions*) ou perguntas auto respondidas (*self-answered questions*), conforme explicam Doiz e Lasagabaster (2023). O Quadro 20 contém as informações sintetizadas dessa categoria.

Quadro 20 - Categoria *LI para fazer pergunta*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Fazer pergunta de verificação	P1	Excerto 65
Fazer pergunta referencial	P1	Excerto 66
Fazer pergunta auto respondida	P1	Excerto 67

Fonte: A autora.

Na pergunta de verificação, P1 busca confirmar se os alunos compreenderam uma informação específica.

Excerto 65:

OK! Any question about review paper? (P1, Aula 1, Linha 1266).

Aqui, P1 pergunta aos alunos se têm perguntas sobre o tópico “*review paper*”, assim que ela havia finalizado as explicações sobre esse assunto. Essa ação é bastante recorrente nas

aulas de P1, já que ela faz perguntas similares toda vez que ela termina de explicar algum conteúdo.

Em momentos mais raros, P1 faz perguntas referenciais, aquelas por meio das quais quer, de fato, obter informações ou opiniões dos alunos (Lasagabaster; Doiz, 2022).

Excerto 66:

Uuh, anyone here is, uh, from other area that is no food science or food nutrition? (P1, Aula 1, linhas 85-86).

Nessa indagação, percebo que P1 quer realmente saber quem são os alunos da turma que não são da área de engenharia de alimentos ou de nutrição alimentar; trata-se, portanto, de uma pergunta para que P1 possa conhecer os alunos e fornecer, conforme já mencionei, informações que possam ser relevantes também a alunos de outras áreas durante as aulas.

Embora o ato de fazer perguntas referenciais seja uma estratégia que contribui para promover a ativação dos conhecimentos dos discentes, e, conseqüentemente, para gerar o aumento de sua participação durante as aulas (Lasagabaster; Doiz, 2022); não localizei perguntas referenciais relacionadas ao conteúdo nas aulas de P1. Em suas aulas as perguntas auto respondidas foram as mais frequentes. Excerto 67 ilustra uma delas.

Excerto 67:

What we, as a reader of the manuscript want? We want to see your discussion. (P1, Aula 2, linhas 163-164).

Durante as explicações dos conteúdos, P1 frequentemente utiliza indagações que ela mesma responde. No Excerto 67, por exemplo, ela questiona: “o que nós, enquanto leitores de um manuscrito, queremos?” Em seguida, sem dar tempo para que alguém responda, ela própria responde: “nós queremos ver sua discussão”. Essa estratégia parece cumprir duas funções: organizar o próprio discurso de P1 e reforçar os pontos que está explicando. Segundo Lasagabaster e Doiz (2022) e Cicillini e Triki (2024), perguntas auto respondidas podem ser consideradas um recurso pedagógico que estimula a atenção dos alunos. Como esses questionamentos não exigem respostas imediatas dos estudantes, eles são incentivados a manter o foco nas explicações do professor e a refletir sobre as perguntas apresentadas.

A ação de fazer perguntas em aulas no contexto EMI é de grande importância, na medida em que elas podem não apenas permitir ao professor conferir se os estudantes estão, de fato, compreendendo os conteúdos, mas também verificar se a linguagem utilizada está sendo clara o suficiente para que o conhecimento seja construído. Além disso, ao fazê-las, o professor pode

facilitar a promoção das interações entre o próprio docente e os discentes, ou mesmo entre os discentes (Universidade de Copenhague, 2020; Lasagabaster; Doiz, 2022; Sultana, 2024). Contudo, para que possam, de fato, gerar os efeitos desejados, é importante que as perguntas estejam inseridas em uma pedagogia ativa e centrada no aluno (Pagèze; Lasagabaster, 2017), requerendo, por exemplo, respostas mais elaboradas do que uma simples resposta de sim ou não, ou de uma frase curta (Sultana, 2024).

Nesse sentido, as perguntas podem ser dirigidas aos alunos com o objetivo de promover o *scaffolding*, desde o primeiro momento da explicação de novos conteúdos, buscando oferecer aos discentes suporte inicial, para que possam relacionar os novos conceitos a serem abordados na aula com suas experiências prévias, passando pelo momento da explicação do conteúdo em si, com o uso das perguntas para gerar reflexões acerca do que está sendo ensinado, e, no momento final da explicação, quando as perguntas podem ter a função de conferir se os novos conhecimentos foram, de fato, adquiridos (Méndez-Garcia; Luque-Agullo, 2020; Lasagabaster; Doiz, 2022; Prajandee; Nilpirom, 2022).

LI para fazer solicitação

P1 também usa a LI para solicitar *feedback* aos alunos. Organizei essa categoria do modo que disponho no Quadro 21:

Quadro 21 - Categoria *LI para fazer solicitação*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Solicitar <i>feedback</i>	P1	Excerto 68

Fonte: A autora.

No Excerto 68, percebo a solicitação que P1 faz nas aulas, pedindo por *feedback*.

Excerto 68:

It's OK the English, the speed, the, that's OK for everybody? (P1, Aula 1, linhas 1521-1522).

P1, nesse caso, pergunta aos alunos se seu inglês é compreensível e se sua velocidade de fala está satisfatória, demonstrando seu cuidado para assegurar que o meio de instrução não está limitando a compreensão dos conteúdos que estão sendo explicados. Tal cuidado, associado a outros aspectos, também é verificado entre professores em contexto de EMI que participaram do estudo de Alanazi; Curdle (2025). Para Echavarría; Vogt e Short (2010), atentar para a

velocidade e clareza da fala em LI é essencial para que os estudantes possam, de fato, processar as informações que recebem durante aulas ministradas em uma língua estrangeira.

Além da recomendação de Echavarría; Vogt e Short (2010) com relação à velocidade e a clareza da fala, P1 atende a uma recomendação da Universidade de Copenhague (2020) aos professores em contexto de EMI com relação à solicitação de *feedback*. De acordo com a obra publicada pela instituição, é importante que o docente busque a assistência e o suporte dos alunos para certificar-se de que o *input* está sendo fornecido de modo suficientemente compreensível.

Ao solicitar que os alunos indiquem se sua velocidade de fala “OK”, P1 confirma que se preocupa em falar mais devagar enquanto estratégia para promover a compreensão dos conteúdos ministrados em inglês, conforme explicitarei no Excerto 36.

LI para conferir o funcionamento de equipamentos

Por se tratar de uma disciplina ministrada *online*, as docentes, por vezes, precisavam ter certeza de que os equipamentos estavam funcionando adequadamente. Esta categoria emerge dessa necessidade, sendo que a subcategoria “conferir a apresentação de *slides*” surge nas falas de P1 enunciadas em inglês (Quadro 22).

Quadro 22- Categoria *LI para conferir o funcionamento dos equipamentos*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Conferir a apresentação de slides	P1	Excerto 69

Fonte: A autora.

O Excerto 69 demonstra a fala de P1 com o propósito de conferir se os equipamentos usados na aula estavam funcionando adequadamente.

Excerto 69:

People, can you see, uuh, my, the presentation? (P1, Aula 2, Linha 1141).

Aqui, ao perguntar se os alunos conseguem ver sua apresentação de *slides*, P1 demonstra sua preocupação com os recursos visuais preparados para a aula, já que eles se configuram como um elemento essencial para os estudantes acessarem e compreenderem o conteúdo, em conjunto com as explicações orais que a docente faz. Araújo (2023) lembra que, no contexto de ensino *online*, essa checagem é essencial, já que a falta de acesso aos materiais e aos recursos

utilizados pelo professor pode significar menor motivação e engajamento dos alunos durante as aulas.

5.3.3 Os fazeres de P1 e P2 por meio da LP

Devido aos diferentes posicionamentos quanto aos usos das línguas no contexto de EMI (como detalho em 5.3.1), P1 e P2 utilizam a LP de maneiras distintas. A quantidade de LP empregada por P2 é consideravelmente maior do que a usada por P1, dado que P1 busca ministrar suas aulas predominantemente em LI. Neste subtópico, descrevo as ações que as docentes realizam por meio da LP, buscando contextualizar e explicar suas falas a partir das propostas teóricas que embasam o trabalho docente em EMI e dos dados gerados por meio das entrevistas.

LP para fazer explicação

A partir dos dados analisados, pude verificar que P1 e P2 usam a LP para fazer explicações de conteúdo. P2 ainda explica, em português, uma atividade a ser realizada pelos alunos. Os Excertos 70, 71 e 72 são exemplos dessas explicações (vide Quadro 23).

Quadro 23 - Categoria *LP para fazer explicação*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Explicar conteúdo	P1 e P2	Excertos 70 e 71
Explicar atividade a ser realizada pelos discentes	P2	Excerto 72

Fonte: A autora.

Primeiramente, exponho o trecho em que P1 explica conteúdo em português.

Excerto 70:

É da Revista 7. Então a gente fez, é, a parte de gasto de energia, de inativação microbiana, porque a nossa intenção era trabalhar como substituto à pasteurização. Então tem que ver qual é a sua intenção, né? E aí você faz as análises previstas para tua intenção. Então se a tua intenção é a parte microbiológica, você tem que fazer pelo menos a parte microbiológica. Se a tua intenção é tratamento de resíduos, por exemplo, aí você tem que fazer uma análise daquele resíduo, né? Você tratou realmente? Quais são os compostos de interesse naquele resíduo? Se você tem a intenção de aplicar um processo pra, não sei, quebrar amido, então você tem que fazer a análise que comprove que você quebrou amido naquele produto. Então se você precisa fazer análise de proteína, não. A tua intenção não é proteína, a tua intenção é... Se você vai falar que você reduz custo, aí você tem que fazer uma análise de custo, né? Uma análise então, depende do que você propõe como, como objetivo no teu trabalho, Tá? (P1, Aula 1, linhas 2614 – 2628).

No Excerto 70, P1 explica sobre a adequação da análise de uma pesquisa aos objetivos do estudo, ideia que ela reforça ao afirmar que as análises previstas pelo pesquisador precisam estar alinhadas às intenções do pesquisador. Essa explicação é seguida de exemplos, pois ela diz que se o trabalho for do ponto de vista da microbiologia, o pesquisador “tem que fazer pelo menos a parte microbiológica”. Se o trabalho abordar o tratamento de resíduos, será necessária “uma análise daquele resíduo (...)”, e assim por diante. Com isso, a docente reforça a importância da coerência entre o objetivo e a análise realizada em um estudo.

Mais uma vez, conforme expliquei sobre o Excerto 43, o Excerto 70 também demonstra a aptidão da docente para ministrar a disciplina em tela, que se caracteriza por abranger tanto conteúdos técnicos da área de engenharia de alimentos quanto por conhecimentos acerca da produção acadêmica nesse âmbito.

Destaco, ainda, que o início da fala do Excerto 70 (“É da Revista 7”) contém uma elipse, pois o sujeito da oração está subentendido. Isso ocorre porque P1 responde a uma pergunta de um aluno, o qual indaga sobre o periódico que publicou o artigo que ela está se referindo, no caso, a “Revista 7”. Assim, a explicação do conteúdo que ela faz nesse excerto se dá de maneira diferente da maior parte das explicações feitas na aula, em LI, que não são motivadas por perguntas específicas dos alunos.

Por responder à pergunta de um aluno feita em LP, é possível que P1 tenha escolhido manter essa língua para produzir sua resposta. Essa ideia é corroborada por Gu; Li; Jiang (2021), visto que esses autores asseveram que o contexto em que ocorrem os processos de ensino-aprendizagem podem influenciar o modo pelo qual o professor mobiliza seus repertórios linguísticos. Portanto, mesmo que a intencionalidade de P1 seja utilizar exclusivamente a LI em suas aulas, o contexto imediato (necessidade de responder à pergunta do aluno, que a fez em português) pode tê-la levado a explicar parte do conteúdo em LP. Esse processo é descrito por Grosjean (1982), para quem a escolha de uma determinada língua pode ser motivada pela percepção de que o falante deve continuar o último idioma usado na fala anterior.

Diferentemente de P1, P2 explica grande parte do conteúdo de suas aulas em LP, já que adota uma postura bilíngue nas interações com os alunos. O Excerto 71 é a transcrição de um dos muitos momentos com explicações feitas pela docente em português.

Excerto 71:

Esse autor, por exemplo, ele classifica como um inglês mais antigo, né? Depois o inglês médio e o inglês moderno. Que na verdade, ele deriva ali um pouco, da, da língua germânica, do grego e do latim. Né? Então a gente tem a influência, é, dessas outras línguas, e talvez por isso, é, o, o que assim o que a gente pode perceber, é que, änn, o vocabulário do inglês ele é muito rico. Né? E talvez por toda essa influência, é

que a gente consegue ter esse vocabulário rico, né? Tão rico do inglês. Tá? Depois eu vou falar um pouquinho, né? A questão do inglês que a gente tem aí o, o britânico e o americano, né? Vocês sabem que tem algumas diferenças, né? Pra gente o que que isso importa né? O que importa é se eu vou encaminhar o meu artigo pra uma revista que usa inglês americano, claro que eu vou ter que seguir, né? As regras do inglês americano. Se eu vou encaminhar pra uma revista que é britânica, eu vou seguir as regras, né? E até, é, depois eu coloco pra você só um exemplo bem simples, que às vezes até uma regra de pontuação ela muda. Né? Em função dessa mudança, aí, do inglês. Tá? (P2, Aula 4, linhas 322-336).

Neste excerto, P2 compartilha informações sobre as diferentes fases da LI (“inglês médio e inglês moderno”) e as influências de outras línguas que o inglês sofreu ao longo do tempo, como as línguas germânica, grega e latina (“ele deriva ali um pouco, da, da língua germânica, do grego e do latim”). Ao explicar que o vocabulário do inglês é “muito rico”, ela sugere que essa riqueza é resultado dessas influências históricas.

Além disso, P2 aborda as diferenças entre o inglês britânico e o americano, destacando a relevância dessas variações para contextos acadêmicos. Ela explica que, ao submeter um artigo para uma revista, o pesquisador precisa seguir as normas de inglês que correspondem à versão usada pela publicação. P2 também menciona diferenças sutis, como “uma regra de pontuação” que pode variar entre as versões britânica e americana, ressaltando a importância de se atentar a essas particularidades no contexto acadêmico e profissional³¹.

Não identifiquei, nos dados analisados, evidências que apontem alguma justificativa específica para P2 optar por usar diferentes línguas ao explicar grande parte do conteúdo. É possível identificar apenas uma explicação geral para essa prática, que se baseia na percepção de P2 de que as aulas EMI podem ser ministradas em ambas as línguas. Nesse sentido, uma explicação plausível seria a constatação de que, em contextos nos quais o docente e os discentes compartilham uma mesma língua local/materna (com no caso em tela), é possível que os professores se sintam pressionados a não explicar os conteúdos em LI, mas na outra língua compartilhada. Tal escolha é compreendida como um elemento facilitador para a compreensão dos tópicos da disciplina e promotor de interações mais significativas (Universidade de Copenhagen, 2020; Bozbiyik, 2023).

De todo modo, em consonância com a entrevista de Ron Martinez concedida a Sah (2022), cabe ressaltar que ainda faltam pesquisas para compreender as razões e os impactos da escolha das línguas em aulas EMI, especialmente em cenários como o brasileiro, onde tanto docentes quanto discentes compartilham uma língua materna, mas escolhem usar o inglês, em

³¹ No próximo subtópico (5.3.4), discuto as noções de P2 acerca da LI enquanto língua da ciência.

maior ou menor medida. Assim, compreender o papel das línguas locais é de extrema relevância para promoção de uma aprendizagem mais significativa em ambientes EMI.

Além de explicar conteúdos, P2 também emprega a LP para explicar uma atividade a ser realizada pelos alunos, como no exemplo do Excerto 72.

Excerto 72:

Eu quero que vocês falem um pouco de vocês, né? É..., eu pensei da gente fazer uma dinâmica, né? Então, é, vocês podem ir levantando a mão e abrindo o microfone, né? (...) Se vocês fossem um animal, que animal vocês seriam e por quê? (P2, Aula 3, 367-374; linhas 384-385).

P2 utilizou a atividade (“dinâmica”) que explica no Excerto 72 para que os alunos se apresentassem. Para isso, ela optou por uma forma não usual, que foi solicitar que os alunos dissessem que animal eles seriam, justificando sua escolha. Aparentemente, além de conhecer os alunos, essa atividade também serviu para deixar o ambiente mais descontraído, contribuindo para a construção de *rappport* entre a professora e os alunos.

O fato de instruir os alunos em LP pode ter sido uma escolha de P2, considerando que, por se tratar da primeira atividade que ela solicitava aos docentes, ela buscou assegurar-se de que eles compreendessem claramente as instruções, reduzindo possíveis dificuldades de interpretação. Dessa forma, o uso da LP pode ser interpretado, aqui, como uma estratégia para facilitar a compreensão das instruções a serem seguidas e promover um maior engajamento discente (Luckett; Hurst-Harosh, 2021; Bozbiyik, 2023). Além disso, é razoável interpretar essa decisão como forma de criar um espaço para que os alunos se sentissem à vontade para, caso desejassem, cumprir a tarefa em LP, seguindo o exemplo inicialmente estabelecido pela professora, sendo que a língua usada por ela funcionaria como um gatilho para os alunos usassem a mesma língua que ela (Grosjean, 1982).

LP para fazer comentário

As duas participantes fazem diversos tipos de comentários usando a LP durante suas aulas, gerando, portanto, diversas subcategorias para a ação de fazer comentários em LP durante as aulas. Essas subcategorias estão sintetizadas no Quadro 24.

Quadro 24 - Categoria *LP para fazer comentário*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Fazer comentário autoavaliativo	P1 e P2	Excertos 73 e 74
Comentar item afeito à disciplina	P1	Excerto 75
Comentar a utilidade da disciplina	P1	Excerto 76

Comentar apresentação pessoal discente	P1	Excertos 77 e 78
Comentar o funcionamento dos equipamentos	P1	Excerto 79
Comentar item afeito ao conteúdo	P2	Excertos 80 e 81
Comentar item alheio ao escopo do conteúdo	P2	Excerto 82
Fazer comentário em resposta à manifestação discente	P2	Excerto 83

Fonte: A autora.

A primeira subcategoria que apresento é a de fazer comentários para fins de autoavaliação, ação performada tanto por P1 quanto por P2, como ilustram os Excertos 73 e 74.

Excerto 73:

É, eu tentei fazer uma, uma aula que fosse bem interessante, assim, com coisas que provavelmente ninguém nunca me contou, né? Então espero que tenha sido a contento, aí (P1, Aula 1, linhas 2688 – 2690).

Excerto 74:

(...) Eu não vou ficar falando aqui pra vocês regras de, de inglês, até porque vou ser sincera, vocês já perceberam, meu inglês não é perfeito, né? Falo umas coisinhas erradas e assim seguimos, não sei todas as regras, né? (P2, Aula 4, linhas 317-320).

O Excerto 73 é oriundo do final da segunda (e última) aula de P1. Nele, P1 faz a autoavaliação das aulas ministradas, expressando que sua intenção era levar aos alunos informações inéditas, ou pelo menos informações “que provavelmente ninguém” contou a ela. Ademais, P2, ao enunciar “Espero que tenha sido a contento” indica a preocupação da docente em atender às expectativas da turma.

O comentário autoavaliativo de P1 também é passível de ser interpretado como demonstração de autenticidade e dedicação pessoal, evidenciando o esforço da docente para tornar as aulas cativantes e únicas. Ao buscar oferecer conteúdos inéditos, P1 demonstra um interesse genuíno em inovar e envolver os alunos, priorizando a originalidade e a relevância da aula.

Essa postura de P1 também pode ser relacionada ao que Lillis (1997) aponta sobre as práticas de letramento acadêmico. A autora destaca que os estudantes frequentemente investem tempo e esforço para compreender convenções específicas da escrita acadêmica, sem que essas regras sejam claramente explicitadas. Nesse sentido, a busca de P1 por autenticidade e inovação pode ser entendida como uma tentativa de tornar esse processo menos opaco, oferecendo aos alunos experiências de aprendizagem mais engajadoras e significativas, que dialoguem não apenas com conteúdos, mas também com modos de participação e construção do conhecimento no espaço acadêmico.

Diferentemente do Excerto 73, no comentário expresso no Excerto 74 e enunciado por P2, sua autoavaliação não recai nas intenções ou expectativas da professora com relação às

aulas, mas sobre suas capacidades linguísticas, especificamente seu conhecimento de LI. Ao afirmar “Meu inglês não é perfeito, né?”, a professora evidencia e reconhece que, no seu ponto de vista, possui limitações com relação ao uso da língua. Ela também declara que não domina completamente as normas linguísticas, mas, que ainda assim, mesmo falando “umas coisinhas erradas”, ela não deixa de prosseguir com as atividades que demandam o uso da LI.

Para contextualizar o momento em que P1 expressou seu ponto de vista quanto ao uso da LI, apresento o Excerto 75, que faz parte de outra subcategoria: uso da LP para comentar item afeito à disciplina.

Excerto 75:

E, e que na verdade, eu acho que é, esse tipo de disciplina é realmente pra quebrar esse bloqueio. (...) Agora eu vou contar pra vocês que como, é, eu tô na coordenação da, da pós ah quando a disciplina começou né? A gente teve alguns alunos que encaminharam e-mail que iam desistir da disciplina, né? Porque a P1, claro, P1 com toda experiência dela, com, com tudo, ela, é, as aulas dela, pelo que ela me disse, né? Ela fez tudo em inglês, né? (...) Então acho que teve, teve algumas pessoas aí que ficaram com, com medo né? E, e na verdade, a ideia não é essa, né? A ideia é que a gente comece a falar sobre o assunto, tá? (...) A gente precisa, é, é, o inglês, é por meio do inglês que a gente, é, consegue fazer essa comunicação, né? E aí eu falo que vale tudo, né? Se você tá numa apresentação, é, de pôster, por exemplo, você pode pegar e mostrar ali ó, this, né? Então você não precisa explicar pra pessoa, né? Então não precisa ter medo, tá? (...) (P2, Aula 4, linhas 195-221).

Aqui, P2 falava da importância da LI para as atividades acadêmicas. Primeiramente, ela enfatiza que a disciplina tem como objetivo “quebrar esse bloqueio”, nesse caso, o bloqueio linguístico que alguns podem apresentar ao tentar se comunicar em inglês. Ela menciona que, no início do curso, alguns alunos chegaram a pensar em desistir, já que “P1 com toda experiência dela (...) fez tudo em inglês”. Ao mencionar esse fato, P2 afirma que esse uso exclusivo da LI pode ter gerado insegurança nos estudantes: “(...) acho que teve (...) algumas pessoas aí que ficaram (...) com medo (...)”.

Apesar do impacto negativo relacionado ao medo e à insegurança que o uso da LI possa ter gerado em alguns discentes, P2 deixa claro, na sequência de sua fala, que seu objetivo não é intimidar, mas sim criar oportunidades para que os estudantes compreendam a motivação por trás da escolha de ministrar a disciplina em LI. Segundo a docente, trata-se de “começar a falar sobre o assunto”, o que pode ser interpretado como um esforço de conscientização quanto à importância de vivenciar experiências acadêmicas em inglês, especialmente no que se refere ao desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos.

Essa postura dialoga com a análise de Gimenez *et al.* (2024), que identificam no EMI algumas consequências não intencionais, como o aumento da ansiedade ou da insegurança entre

os estudantes, especialmente vinculada ao uso da LI. No entanto, as autoras também ressaltam que tais efeitos podem ser minimizados quando os docentes adotam uma abordagem sensível e contextualizada e buscam integrar, de forma gradual, o uso da LI. A fala de P2, portanto, pode ser compreendida como uma tentativa de mitigar esses efeitos colaterais, ao tornar explícita a finalidade pedagógica por trás da adoção do EMI naquela disciplina.

Subsequentemente, a docente tranquiliza os alunos ao destacar que a comunicação em LI pode ser simples e funcional, com a incorporação de diferentes recursos, além dos linguísticos, como fazer gestos para apontar para um pôster e dizer “*this*” para mostrar algum elemento específico. Por fim, P2 reitera que o aluno “não precisa ter medo”, que entendo como incentivo para que os discentes usem o inglês de modo a comunicarem-se de maneira eficaz, sem buscar a perfeição linguística, do ponto de vista formal.

P2 aborda, portanto, a necessidade de pesquisadores e alunos universitários desmistificarem o uso da LI na esfera acadêmica, de modo a usá-la sem medo, buscando valorizar a comunicação e a exposição do conteúdo de suas pesquisas, sem se preocupar tanto em seguir as normas gramaticais de maneira estrita. Essa postura de P2 diante do uso da LI, priorizando o propósito comunicacional das interações sobre a acurácia linguística, alinha-se, em certa medida, à abordagem de ILF, pois esta enfatiza a funcionalidade, a negociação de sentidos e as estratégias pragmáticas empregadas pelos falantes em interações colaborativas, mais do que o cumprimento estrito de regras linguísticas formais (Cogo, 2012).

Ainda na categoria referente à ação de comentar em LP, além de observações autoavaliativas feitas tanto por P1 quanto por P2, há falas de outras naturezas ao longo das aulas. P1, por exemplo, fez considerações sobre a utilidade da disciplina, a apresentação pessoal dos alunos e o funcionamento dos equipamentos. Por sua vez, P2 realizou intervenções relacionadas ao conteúdo, abordou aspectos alheios ao escopo da aula e fez apontamentos sobre manifestações discentes, além de tratar de questões ligadas à disciplina como um todo.

No Excerto 76, assim como fez em LI, P1 avalia novamente a presença de alguns alunos na disciplina, reforçando que a disciplina será útil para eles.

Excerto 76:

Mas eu acho que vai ser bom mesmo não sendo tão da área porque vocês trabalham com coisas afins, né? (...) (P1, Aula 1, linhas 432-433).

Aqui, P1 procura deixar claro que, apesar de os alunos não serem exatamente da mesma área do programa, eles poderão aproveitar as aulas, já que “trabalham com coisas afins”. P1 já havia feito um comentário semelhante anteriormente, em LI (Excerto 50). Assim, a fala do

Excerto 76 reforça a estratégia de construção de *rapport* (Santana, 2020), fazendo com que esses alunos se sintam confortáveis para participar da disciplina, bem como reitera a preocupação da docente em prover aulas proveitosas a eles.

Outra subcategoria diz respeito à ação de P1 comentar as apresentações pessoais dos alunos. A maioria dos comentários em LP que P1 faz nas aulas ocorre durante essas apresentações, na primeira aula. A partir do momento em que eles começam a se apresentar apenas em LP, ela passou a comentar algumas apresentações na mesma língua que os alunos estavam usando.

Excerto 77:

E tem um bebê que a gente já viu! [risos da P1] (P1, Aula 1, Linha 375).

Nesta fala, P1 comenta a apresentação de um aluno cujo filho, um bebê, chorou enquanto o pai falava; em tom jocoso, ela diz que foi possível ver (na verdade, escutar) o choro da criança ao fundo. Outros comentários referiram-se a bancas de seleção de cursos de pós-graduação das quais P1 havia participado. Por exemplo, ao reconhecer uma candidata de um processo de cuja banca participou, P1 fala:

Excerto 78:

Eu acho que fui banca quando você entrou no doutorado, não fui? (P1, Aula 1, linhas 467-468).

Aparentemente, esses comentários (Excertos 77 e 78) tiveram o propósito de estabelecer um vínculo entre P1 e os discentes, também visando a construção de *rapport*.

Na subcategoria “LP para comentar o funcionamento dos equipamentos”, P1 refere-se a questões técnicas quanto à apresentação dos *slides* da aula. No excerto abaixo, ela comenta o aviso que uma aluna escreveu no *chat*, no qual informava que os *slides* não estavam sendo compartilhados na apresentação.

Excerto 79:

É isso, né, Est.22, eu não tô compartilhando. Apresentação de slide. (...). Eu sempre faço isso, viu? (P1, Aula 1, linhas 1560-1561).

Nesse trecho, a professora percebe que não está compartilhando seus *slides*. Ao identificar o problema, P1 completa o comentário, e, com humor, normaliza a falha, dizendo que “sempre” faz “isso”. Aparentemente, essa fala de P1, em resposta ao aviso da aluna, reflete

certa espontaneidade da docente, o que contribui para o estabelecimento de um ambiente de ensino-aprendizagem mais descontraído, também contribuindo para a construção de *rapport*.

As subcategorias relativas a *LI para fazer comentário* que apresento abaixo são referentes a falas de P2. Início com o uso da LP para comentar conteúdo. Um dos tipos de comentário que a docente faz é sobre os conteúdos trabalhados nas aulas.

Excerto 80:

Não sou contra, imagina, né? É, eu também uso tradutor, né? Quando, é, algumas vezes quando é necessário, né? Mas a maioria dos tradutores, eu acho que o maior problema que a gente tem, né? Com esses produtores, é que é uma máquina, né? Que faz e essa máquina às vezes ela não vai entender o contexto, né? E não entendendo o significado, o contexto, quando ela traduzir, né? Ela não vai fazer essa, é, ela não vai ter esse olhar apurado, ela não vai fazer essa consideração que uma pessoa faria. Tá? (P2 Aula 4, linhas 458-464).

Aqui, P2 manifesta sua visão sobre o uso de tradutores automáticos, reconhecendo sua utilidade em determinadas situações: “eu também uso tradutor, né? Quando (...) é necessário”. No entanto, ela aponta que, por vezes, tais recursos podem ser limitados, uma vez que “uma máquina às vezes (...) não vai entender o contexto”. A professora continua sua argumentação, destacando que a “máquina não tem esse olhar apurado” que uma pessoa teria. Esse comentário, portanto, demonstra a preocupação de P2 com relação ao uso indevido de tradutores no contexto acadêmico, ressaltando, assim, a necessidade de os alunos saberem a LI para poderem realizar suas atividades nessa esfera.

O discurso de P2 no Excerto 80 está alinhado à discussão proposta por Chagas e Guimarães (2024), que asseveram que muitas das ferramentas digitais utilizadas por acadêmicos não conseguem cumprir efetivamente a tarefa de produzir versões de uma língua para outra, especialmente porque essas máquinas não conseguem reconhecer plenamente a linguagem técnica que o texto científico exige. Desse modo, continuam os autores, mesmo sendo úteis para a realização de diversas tarefas na esfera acadêmica, esses recursos só podem ser bem empregados quando o usuário já tem um certo domínio das línguas nas quais redigem seus textos científicos.

Ainda na ação de comentar itens afeitos ao conteúdo por meio de LP, percebe-se que, deliberadamente, P2 escolhe o português para fazer comentários que expressam opiniões mais fortes, como no exemplo a seguir.

Excerto 81:

I talk in Portuguese, but, fazer essas essas referências, uh, revisar, enfim, é um verdadeiro saco! Né? (...) (P2, Aula 3, linhas 641-642).

Com relação a esse excerto, parece-me que P2 sente-se mais à vontade em expressar em LP o que ela pensa sobre fazer as referências de um trabalho acadêmico. Possivelmente, trata-se de uma questão identitária, que a leva renunciar às formalidades que seu papel institucional enquanto docente responsável pela disciplina exigiria, para adotar um tom mais informal e espontâneo. A deliberação em fazê-lo é evidenciada por seu anúncio prévio, em inglês (“*I talk in Portuguese*”), de que vai parar de falar em inglês para poder expressar melhor seu sentimento quanto ao processo de revisão e formatação de referências acadêmicas, afirmando que fazer isso “é um saco”.

O Excerto 81 é um dos poucos exemplos em que P2 anuncia que vai deixar de falar uma língua em detrimento da outra. Pelo contrário, na maior parte de suas falas, seu discurso “desliza” entre uma língua e outra de maneira bastante fluente, sem interrupções, demonstrando naturalidade em mobilizar seus variados recursos para realizar suas ações, o que caracteriza a translinguagem na fala da professora.

O uso da LP, língua materna (e comum) da docente e dos discentes, em uma fala que se iniciou em LI, para expressar que fazer e revisar referências “é um verdadeiro saco”, também pode ser explicada por um processo comumente verificado em ambientes de fala entre sujeitos bilíngues, processo esse explicado por Grosjean (1982). Trata-se de uma maneira de marcar e enfatizar a identidade do grupo, ou seja, P1 marca sua solidariedade para com seus alunos, já que eles, provavelmente, têm o mesmo sentimento com relação às referências.

Outro tipo de comentário feito por P2 refere-se a itens alheios ao escopo do conteúdo. Para exemplificar essa modalidade de comentário, apresento o Excerto 82, com uma fala emitida por P2 após o momento inicial de apresentação dos alunos.

Excerto 82:

Agora eu vou contar pra vocês, gente. Eu já tinha pensado, né, de, de fazer isso, né, pra gente se apresentar. E... aí hoje de manhã eu tava arrumando as crianças pra ir pra escola, de repente minha filha começa, a coruja, coruja. Eu falei que coruja, filha? Onde você está vendo coruja? Sem mentira no, aqui na, na minha casa, eu, eu não tenho vizinho. Eu moro num lugar bem, como que eu vou dizer? Bem descampado, e apareceu uma coruja. Tem um quadro assim de de energia né? Fechadinho e ela estava em cima do quadro de energia. E ela está lá a judiação e eu não sei o que que eu faço com ela. Aliás, não tem o que fazer né? Assim, eu acredito que ela vai embora. Eu acredito que ela está meio perdida. Mas é isso aí, esses bichinhos. E eu também acho a coruja tão bonitinha que, elas, elas têm aqui perto de casa também. E eu falo que, é, eu falei de leão mas eu acho que eu também sou um pouco coruja, sabe? Assim, de ficar aquela coisa de cuidar. E eu falo que não só com os meus filhos, mas com os meus alunos também, que eu adoto eles, né? E aí eu fico sabe assim, defendendo, querendo cuidar de tudo, corujinha, assim. Eu também acho coruja tão bonitinha. (P2, Aula 3, linhas 607-622).

Nesta fala, P2 compartilha uma experiência pessoal ocorrida na mesma manhã da aula, quando sua filha avistou uma coruja perto de sua casa. Ao relatar a cena, ela responde à pergunta que pediu que os alunos respondessem em sua apresentação (se eles fossem um animal, que animal eles seriam?). Com isso, é possível perceber que ela cria um momento de proximidade com os alunos, trazendo um tom afetivo às interações. Além de narrar sua experiência, P2 estabelece uma metáfora entre a coruja e sua própria postura como professora e mãe, ao dizer “eu falo que não só com os meus filhos, mas com os meus alunos também, que eu adoto eles, né?”. Quando se compara a uma “corujinha” por seu instinto de proteção, ela sugere uma relação de acolhimento e suporte no ambiente acadêmico.

P1 também comenta em LP itens que os alunos escrevem no *chat*, como no exemplo abaixo:

Excerto 83:

Ai, eu nunca usei esse Zotero que a Est.4 falou (P2, Aula 3, Linha 769).

Esta fala é uma reação da professora ao que uma aluna, Est.4, escreve no *chat*, pontuando que faz uso do *software* de gestão de referências bibliográficas Zotero. P2 comenta que não tem familiaridade com esse recurso. No ato de comentar a sugestão da estudante, a docente parece reconhecer e validar a contribuição que a aluna fez à discussão.

Os Excertos 81, 82, e 83 parecem fazer parte da estratégia de construção de *rapport* por parte de P2. No Excerto 81, ela expressa sua opinião sobre um item do conteúdo, transmitindo a sensação de empatia com os alunos; estes, por também serem acadêmicos, precisam lidar com as normas de referenciação, que apesar de importantes, são trabalhosas. Na comparação de si mesma com a coruja, que protege os próprios filhos e seus alunos (Excerto 82), a docente reconhece e enuncia que está disposta a amparar também os alunos daquela turma. Quando lê e comenta a mensagem que a aluna deixou no *chat*, no Excerto 83, P2 valoriza sua contribuição. A partir disso, é possível compreender que essas falas contribuíram para a promoção de um ambiente mais confortável e acolhedor para os estudantes.

LP para agradecer

As duas participantes da pesquisa usam a LP para fazer agradecimentos aos alunos em duas situações de suas aulas: após a fala individual de algum aluno específico e ao final de suas últimas aulas, pela participação dos discentes (vide Quadro 25).

Quadro 25 - Categoria *LP para agradecer*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Agradecer aluno específico por sua fala	P1 e P2	Excertos 84 e 85
Agradecer aos alunos pela participação	P1 e P2	Excertos 86 e 87

Fonte: A autora.

Os Excertos 84 e 85 ilustram situações em que as professoras agradecem a algum aluno que finalizou alguma fala específica.

Excerto 84:

Muito obrigada! Est.4! (P1, Aula 1, Linha 252).

Excerto 85:

Obrigada, Est. 15 (P2, Aula 4, Linha 878).

Conforme discutido anteriormente (5.3.2), na categoria *LI para agradecer*, os Excertos 84 e 85 estão relacionados a concessões da palavra aos estudantes. Nesses casos, P1 e P2 agradecem ao falante anterior e selecionam o falante seguinte, sinalizando que, na organização da aula, a fala de um aluno está encerrada e outro aluno deve começar a falar.

Outra situação com agradecimentos feitos pelas Ps ocorreu em suas aulas finais (Aula 2 e Aula 4), em suas respectivas falas de encerramento:

Excerto 86:

É, eu agradeço a atenção de vocês, é, de estarem aqui esses dois, essas duas manhãs. (P1, Aula 2, linhas 2110-2111).

Excerto 87:

E agradeço, né? Sei que aí já estamos com o tempo está estourado, aí, mas agradeço todo mundo pela participação na disciplina (P2, Aula 4, linhas 1005-1007).

Nesses excertos, P1 e P2 agradecem aos alunos pela sua presença nas aulas ministradas. As falas podem estar associadas à estratégia de *rappor*t, com a construção de um ambiente harmonioso com os alunos, por meio de uma atitude gentil, bem como à estratégia de *signposting*, com a sinalização do momento da aula (Universidade de Copenhague, 2020), nestes casos, não apenas o final da aula em questão, mas também da própria disciplina.

LP para fazer pergunta

Outra categoria advinda dos dados das Ps é o uso da LP para fazer perguntas. P1 fez apenas perguntas de verificação em LP; P2, além de perguntas de verificação, também fez

perguntas referenciais e perguntas auto respondidas, conforme classificação proposta por Lasagabaster e Doiz (2022). Tais informações estão apresentadas no Quadro 26.

Quadro 26 - Categoria *LP para fazer pergunta*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Fazer pergunta de verificação	P1 e P2	Excertos 88 e 89
Fazer pergunta referencial	P2	Excerto 90
Fazer pergunta auto respondida	P2	Excerto 91

Fonte: A autora.

Os Excertos 88 e 89 representam perguntas de verificação que P1 e P2 fizeram em LP:

Excerto 88:

Pessoal, alguém tem alguma dúvida mais? (P1, Aula 1, Linha 2640)

Excerto 89:

Alguma dúvida disso (P2, Aula 4, linhas 145).

No Excerto 88, P1 pergunta sobre as dúvidas dos alunos com relação aos conteúdos ministrados. Noto que as outras perguntas referenciais feitas pela docente ocorreram em LI primordialmente entre a explicação de um tópico do conteúdo e outro. Nesse caso específico, a indagação é feita ao final da primeira aula, após a professora já ter respondido à dúvida de um aluno. Por isso, ela indaga se os alunos “têm alguma dúvida mais”. No caso do Excerto 89, quando P2 diz “Alguma dúvida disso?”, ela procura conferir se os alunos compreenderam o conteúdo explicado anteriormente, sobre a produção de pôsteres para apresentações em eventos acadêmicos.

P2 também utiliza a LP para fazer perguntas com diferentes objetivos durante suas aulas. Retomando as noções propostas por Lasagabaster e Doiz (2022), pude observar outros dois tipos de perguntas: referenciais e auto respondidas. Uma das perguntas referenciais de P2 está transcrita no Excerto 83:

Excerto 90:

Vocês usam algum programa de referência? Alguém usa? [Pausa de 5 segundos] (...) [P2 fecha a apresentação de slides] (P2, Aula 3, linhas 740-742).

Neste caso, P2 está iniciando a explicação sobre a construção das referências em um artigo acadêmico. Depois de questionar se os estudantes utilizam programas automáticos para a geração de referências, P2 reforça a pergunta, dizendo “Alguém usa?”. Importa, neste caso, destacar que P2, além de esperar cinco segundos pela resposta dos alunos, ainda fecha a

apresentação dos slides para poder olhar para a tela e acessar as respostas dos alunos no *chat*. Tal espera permite a interpretação de que P2, de fato, conta com a resposta dos alunos para continuar sua explicação, caracterizando uma atitude que pode ser associada ao *scaffolding*, uma vez que a docente busca saber sobre as experiências prévias dos discentes com relação aos programas que fazem as referências automaticamente, para, apenas depois das respostas, continuar a explicação.

Outra categoria de perguntas que P2 faz em LP são as auto respondidas. Um exemplo delas é:

Excerto 91:

Essa semana eu participei de uma banca da química, e aí o que que eles fazem? O trabalho, a tese, por exemplo, tem que estar em português (P2, Aula 4, linhas 617-619).

A pergunta “o que eles fazem?” é seguida de sua resposta, “o trabalho (...) tem que estar em Português”. É possível constatar, portanto, que P2, assim como faz P1 no Excerto 67, utiliza essa pergunta com a finalidade de organizar sua fala, ou, ainda, de enfatizar a informação que ela está comunicando, neste caso, para explicar como funcionam as publicações de trabalho em um determinado programa de pós-graduação. Pode ser, ainda, uma estratégia docente para manter a atenção dos alunos, incentivando-os a refletir sobre as questões apresentadas enquanto acompanham as explicações da professora (Lasagabaster; Doiz, 2022; Cicillini; Triki, 2024).

No caso das perguntas feitas pelas docentes em LP, à exceção do tipo de pergunta exemplificado no Excerto 90, que, aparentemente contempla a ideia de incentivar a participação discente para a construção de conhecimentos, pude constatar que as perguntas feitas em LP, de maneira semelhante às características das perguntas feitas em LI, não contribuíram significativamente para a promoção de interações entre os alunos ou entre os alunos e a professora, tampouco fomentaram respostas mais elaboradas que favorecessem a construção ativa do conhecimento. Em geral, as perguntas em LP refletiram uma abordagem mais centrada na transmissão de informações, o que pode limitar o engajamento discente e o desenvolvimento de habilidades comunicativas em contexto EMI.

LP para encorajar a participação discente

Na tentativa de promover a participação dos alunos nas aulas, P1 e P2 fazem uso da LP para incentivá-los a fazê-lo. A subcategoria advinda dessa ação é “Encorajar alunos a se apresentarem”, conforme apresentado no Quadro 27.

Quadro 27- Categoria *LP para encorajar participação discente*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Encorajar alunos a se apresentarem	P1 e P2	Excertos 92 e 93

Fonte: A autora.

Os Excertos 92 e 93 trazem expressões das docentes para encorajar os alunos a fazerem suas apresentações pessoais em suas primeiras aulas (P1, Aula 3. P2, Aula 4).

Excerto 92:

Bora! (P1, Aula 1, Linha 210).

Excerto 93:

Vamos lá, quem mais? (P2, Aula 3, Linha 399)

A fala de P1 (Excerto 92) ocorre antes de os alunos iniciarem suas apresentações na primeira aula. O contexto em que essa fala ocorreu foi: P1 já havia se apresentado e apresentado a disciplina. Ela pede, então, para que os alunos se apresentem e explica como eles devem fazê-lo. Notando o silêncio dos alunos, e vendo que uma aluna estava se apresentando por escrito, no *chat*, em inglês, P1 provavelmente chegou à conclusão de que os alunos não estavam falando porque não estavam se sentindo confortáveis com o uso da LI. Assim, notando que os alunos, mesmo com a permissão de usar LP, ainda não se dispunham a falar, P1 expressa seu encorajamento para que os alunos o façam, dizendo “Bora!”. Por seu turno, a fala de P2 (Excerto 93) é proferida em situação semelhante, durante a atividade de apresentação pessoal dos alunos. A professora expressa “Vamos lá”, e em seguida, pergunta “quem mais?”, após perceber que os alunos demoravam para se manifestar.

O ato de encorajar a participação dos alunos, conforme explicam Lammers e Gillapsy (2013), também está associado à construção de *rappport* em sala. Quando os docentes se sentem encorajados a participar, desenvolvem maior confiança para se expressar, o que propicia a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e motivador.

LP para estabelecer contrato didático

Ambas as docentes buscaram combinar com os alunos procedimentos que seriam adotados durante as aulas. O estabelecimento desses contratos didáticos gerou duas subcategorias, referentes ao estabelecimento da forma de participação dos alunos e do horário em que uma das aulas seria encerrada. O Quadro 28 apresenta as informações desta categoria.

Quadro 28 - Categoria *LP para estabelecer contrato didático*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Estabelecer forma de participação	P1 e P2	Excertos 94 e 95
Estabelecer horário de término da aula	P2	Excerto 96

Fonte: A autora.

Nos Excertos 94 e 95 constam exemplos das falas das docentes ao estabelecer a maneira pela qual os discentes podem participar das aulas:

Excerto 94:

É, qualquer coisa que vocês precisarem, então, vocês podem questionar, tanto em português quanto em inglês (P1, Aula 1, linhas 30-31).

Excerto 95:

Mas que em qualquer momento da disciplina vocês podem me interromper em português, inglês do jeito que você quiser, ok? (P2, Aula 3, linhas 38-40).

Nesses excertos, as docentes parecem ter uma postura bastante parecida com relação à participação dos alunos durante as aulas. Ambas autorizam os alunos a interrompê-las quando necessário, podendo fazê-lo tanto se manifestando em inglês quanto em português. Nesses excertos, fica evidente que elas têm certa preocupação com a língua que os alunos podem usar, já que ambas estabelecem que eles podem se manifestar tanto na LI quando na LP, mesmo P1, que impõe, para si mesma, a tentativa de falar apenas inglês durante as aulas.

Com relação aos contatos didáticos estabelecidos pelas Ps no que se refere ao uso das línguas, é possível perceber consonância com os resultados encontrados por Calvo *et.al.* (2022). Os dados revelados na pesquisa dessas autoras também evidenciam que o uso da LP pelos alunos está associado com o aumento da participação e com a redução da insegurança. Nesse sentido, ao autorizar os alunos a utilizar tanto a LI quanto a LP, P1 e P2 parecem buscar a garantia de que os discentes se sentiriam confortáveis para se expressar durante as aulas caso tivessem dúvidas quanto ao conteúdo abordado.

O outro tipo de estabelecimento de contratos didático, conforme mencionei anteriormente, diz respeito à gestão do tempo e dos momentos da aula, conforme ilustra o Excerto 96, mais especificamente com o estabelecimento do horário de finalização da aula e supressão do tempo de intervalo:

Excerto 96:

Então, né, dessa parte de referências é isso, tá? É, gente, eu não falei para vocês no começo, mas a minha proposta é a gente seguir meio direto, que eu prefiro terminar antes do que a gente parar agora e depois a gente ir até meio-dia. Tá? Então se pra vocês não tiver problema, a gente segue direto e daí eu prometo que termino mais cedo, tá? (P2, Aula 3, linhas 966-970).

Nessa fala, P2, primeiramente, anuncia o final de um dos tópicos contemplados no conteúdo programático (“dessa parte de referências, é isso, tá?”). Depois disso, ela sugere “seguir meio direto” com a aula, ou seja, não parar para o intervalo na metade do tempo da aula, conforme previsto, mas seguir direto na aula sem pausas, com o objetivo de terminá-la mais cedo. Tem-se, assim, a negociação com os alunos um formato de aula diferente do que estava previamente estabelecido, com o estabelecimento de um novo acordo. Em alguma medida, esse excerto pode ser interpretado como um exemplo da estratégia de *signposting*, uma vez que há a indicação dos momentos da aula, para que os estudantes possam organizar seu tempo disponível para a aula (Universidade de Copenhague, 2020; Zhang; Lo, 2021).

LP para justificar escolha didática

As participantes empregam a LP para demonstrar aos alunos a justificativa pela qual tomam determinadas decisões quanto a aspectos relacionados às suas aulas. Nessa categoria, P1 faz a justificativa pela escolha de materiais apresentados durante as aulas e P1 presta contas sobre tópicos do conteúdo que ela abordou. O Quadro 29 apresenta essas informações, resumidamente.

Quadro 29 -Categoria *LP para justificar escolha didática*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Justificar a escolha dos materiais	P1	Excerto 97
Justificar escolha de itens do conteúdo	P2	Excerto 98

Fonte: A autora.

O Excerto 97 apresenta a justificativa da escolha didática de P1 e o Excerto 91 traz a justificativa da escolha de P2.

Excerto 97:

É, e, e, e eu sempre tento, e às vezes até criticam, aí, que eu acabo passando muito as coisas que ninguém nunca diz para os alunos, né, ninguém mostra uma cover letter, por exemplo, como é feito uma cover letter. E eu opto, eu acho que a ciência, ela tem que ser, ela tem que ser disseminada, né? E eu não vejo, é, eu não acho que se eu esconder isso eu vou, eu acho que tem lugar pra todo mundo, tem espaço pra todo mundo, né? Quando a gente faz um trabalho bem feito, tem espaço pra todo mundo, e eu não vejo vocês, ou os orientadores do vocês, ou ninguém como concorrência pra mim, de forma alguma. Eu já tô bem mais do que eu achava que eu podia estar, com 38 anos, bolsista produtividade, tudo. Então eu tô bem feliz onde eu tô. E eu tento fazer essa disseminação, é, pra que o caminho, é, de vocês seja menos árduo do que o caminho foi pra mim, porque ninguém me disse essas coisas, né? (...) (P1, Aula 2, linhas 2096-2110).

Excerto 98:

(...) a minha ideia aqui é que se vocês tiverem alguma dificuldade (...) ou alguma dúvida nesse processo de submissão, eu coloquei aqui mais pra gente ter essa, essa noção, tá? (P2, Aula 3, linhas 1114-1116).

Como se pode perceber, no Excerto 97, P1 justifica sua escolha por disponibilizar aos alunos materiais e conhecimentos que “ninguém mostra”, ainda que sofra críticas por isso. Ela explica que essa escolha se dá pelo fato de, para ela, aquilo que ela compartilha em suas aulas faz parte do âmbito da ciência, e que “a ciência, tem que ser (...) disseminada”. Sua justificativa também inclui a ideia de que outros acadêmicos não são seus concorrentes, mostra sua satisfação com sua carreira acadêmica e tem empatia com a trajetória dos acadêmicos. Além de justificar sua escolha didática, P1 também demonstra, por meio dessa fala, o desejo de que os alunos tenham acesso a conhecimentos e oportunidades que ela nem sempre teve, para que eles possam também estar satisfeitos no âmbito profissional e acadêmico.

P2, no Excerto 98, apresenta aos discentes justificativas por ter escolhido mostrar para os alunos as etapas que eles precisam seguir para submeter um artigo. Ela possivelmente faz essa explanação porque o tópico sobre como submeter um artigo científico não faz parte da lista de conteúdos que estariam sob sua responsabilidade na disciplina. Assim, ela enfatiza que ela traz esse material caso os alunos tenham “dificuldade” ou “dúvida” sobre como fazer a submissão, mas sem entrar em detalhes, mais para os alunos terem uma “noção” de como fazê-lo.

Interpreto a justificativa de P1 expressa por meio do Excerto 90 como uma estratégia que contribui para a construção de *rapport*. Quando afirma que escolheu adotar materiais que não seriam comumente mostrados em uma aula, visando contribuir para que os alunos possam ter acesso a eles, P1 demonstra apreço pelos docentes, contribuindo para que o ambiente seja mais acolhedor.

No caso da justificativa apresentada por P2, pude identificar a estratégia de *signposting*, na medida em que a docente explicita o propósito da menção, situando os alunos em relação ao conteúdo e ao andamento da disciplina. Além disso, ao oferecer um espaço para possíveis dúvidas ou dificuldades, mesmo sem aprofundar novamente o tema, P2 realiza uma forma de *scaffolding*, já que provê um suporte pedagógico pontual voltado à consolidação de conhecimentos previamente apresentados.

LP para fazer solicitação

Outra categoria que emergiu a partir dos dados diz respeito a solicitações que P1 fez em LP. Dessas categorias, surgiram três subcategorias: solicitar *feedback*, solicitar esclarecimento e solicitar cautela, informações contidas no Quadro 30.

Quadro 30 - Categoria LP para fazer solicitação

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Solicitar feedback	P1	Excerto 99
Solicitar esclarecimentos	P1	Excertos 100 e 101
Solicitar cautela	P1	Excerto 102

Fonte: A autora.

O Excerto 99 exemplifica a solicitação de *feedback* que P1 faz em LP:

Excerto 99:

É, espero, é, que tenha contribuído, qualquer reclamação, qualquer coisa vocês podem me mandar (P1, Aula 2, linhas 2110-2111).

Essa fala de P1 consta no final da segunda aula, e faz parte do encerramento da participação de P1 na disciplina. É interessante notar que P1 solicita aos discentes que lhe deem retorno sobre as aulas em diferentes momentos, e, ainda assim, ela reforça o pedido na última aula, demonstrando seu interesse em atender os anseios dos alunos. Essa solicitação de *feedback* pode ser relacionada a uma prática recomendada nos contextos de aulas EMI; a opinião dos alunos pode fornecer suporte para que o professor reflita sobre suas próprias aulas, de modo a torná-las mais interessantes e eficientes aos estudantes (Universidade de Copenhagen, 2020).

Outra subcategoria de solicitação que P1 fez em LP é a de solicitar esclarecimentos. Enquanto os alunos se apresentam, ainda na primeira aula, P1 faz uso da LP para pedir a alguns alunos que repitam ou confirmem informações, solicitando, portanto, esclarecimento sobre o que estavam dizendo.

Excerto 100:

De como? Chamam como? (P1, Aula 1, Linha 311).

No Excerto 100, P1 pede para que o aluno que estava se apresentando repita seu apelido, pois da primeira vez que ele o mencionou, ela não compreendeu. Já no trecho a seguir, P1 pede para que o aluno confirme a informação de que seu mestrado é em Agronomia:

Excerto 101:

Mestrado da Agronomia, né? (P1, Aula 1, Linha 429).

A solicitação de esclarecimento, feita por P1 em LP contribui para proporcionar mais interações entre a docente e os alunos, estabelecendo ou fortalecendo vínculos entre os integrantes, promovendo, assim, a construção de *rapport* (Santana, 2020).

Para finalizar a apresentação das solicitações que P1 faz em LP, apresento o trecho abaixo:

Excerto 102:

Eu peço que, por favor, vocês não, não compartilhem, como eu disse, né, não compartilhem a aula, o pdf (...) eu acho que é uma coisa que, que pra quem tá participando é importante, mas o medo é só de que vocês coloquem isso *online*, ou compartilhem com outras pessoas, por causa do *copyright*, tá? (...) Então é só essa o, o, a minha, o meu pedido, né, que vocês usem o material que foi mandado para vocês com moderação³² (P1, Aula 2, linhas 2073-2085).

Nesse trecho, a professora faz um pedido para que os alunos não compartilhem o material da aula de maneira indevida. Para reforçar esse pedido, ela explica o que eles não podem fazer (colocar *online*, compartilhar com outras pessoas), justificando a solicitação pela questão de *copyright*. Em seguida, ela destaca a importância de os alunos usarem o material de maneira responsável. Com essa solicitação, P1 demonstra cautela com propriedade intelectual do material usado em suas aulas, e pede para que seus estudantes façam o mesmo. Essa atitude de P1 é corroborada por Rêgo, Mercado e Costa (2023), no que tange a considerações éticas com relação ao uso dos materiais utilizados em contextos educacionais. Assim como faz P1, as autoras recomendam que o professor negocie e contratualize com os discentes a forma pela qual os materiais poderão ser disponibilizados e compartilhados, de modo a garantir o acesso a todos, sem que princípios de direitos autorais sejam feridos.

LP para finalizar/conceder a palavra aos discentes

De modo similar como fez em LI, P1 também marca as mudanças de turno de fala dos alunos no momento da apresentação em LP. Os dados desta categoria encontram-se compilados no Quadro 31:

Quadro 31 - Categoria *LP para finalizar e conceder a palavra*

³²Embora este trecho contenha palavras oriundas da LI, (*online* e *copyright*), não o considero como alternância de códigos, pois já que se tratam de palavras já integradas à LP pelo seu uso frequente. Tomo essa posição em consonância com Grosjean (1982), que trata esse fenômeno como empréstimo linguístico, e não alternância de códigos.

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Sinalizar fim de fala de um aluno e selecionar outro para falar	P1	Excerto 103

Fonte: A autora.

Em suas aulas, de maneira geral, P1 sinaliza mudanças de turno de fala de maneira bastante parecida como a apresentada no Excerto 103:

Excerto 103:

Muito bem, obrigada! Est.23! (P1, Aula 1, Linha 477).

Aqui, P1 utiliza a expressão “Muito bem”, seguida do agradecimento “obrigada!” para demonstrar a finalização da fala do aluno. Em seguida, chama o Est. 23, concedendo a ele a palavra, para que ele possa se apresentar também. Ao dizer isso, portanto, a professora indica a cessão fala de um aluno, concedendo-o a outro. Assim como em momentos que demonstram situações semelhantes (agradecer a fala e escolher outro aluno para falar, como ilustra o Excerto 64, em LI), esse excerto é representativo da estratégia de *signposting*.

LP para fazer conferência

P1 utiliza a LP para fazer a conferência dos alunos presentes na aula, conforme exponho no Quadro 32.

Quadro 32 - Categoria *LP para fazer conferência*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Conferir presença discente	P1	Excerto 104

Fonte: A autora.

Uma das preocupações de P1 é registrar a presença dos alunos na aula. Ela faz isso por meio da conferência de sua lista de chamada, comparando-a aos nomes que aparecem na plataforma *Meet*.

Excerto 104:

Est.2, taí, Est.14, taí. Est. 32? Não, né? Eu não tinha visto Est. 32, não. Est.1 (P1, Aula 1, linhas 2473 – 2474).

O fato de P1 oralizar as presenças que estão sendo registradas (ou não) permite que os alunos possam fazer essa conferência em conjunto com a professora, reduzindo o risco de o registro ser feito erroneamente. É importante ressaltar, ainda, que P1 faz a chamada depois de anunciar que a aula será finalizada após esse processo; portanto, embora o ato de fazer chamada

não se configure como *signposting* no sentido estrito enquanto como sinalização da organização discursiva do conteúdo, ele pode ser compreendido como uma forma de sinalização processual da aula (Universidade de Copenhague, 2020; Zhang; Lo, 2021), marcando, neste caso específico, sua finalização.

LP para sinalizar momentos da aula

A sinalização de momentos das aulas em LP é feita por P2, para o cumprimento de dois objetivos específicos: anunciar a proximidade do fim da aula e anunciar o final da aula, como demonstrado no Quadro 33.

Quadro 33 - Categoria *LP para marcar momentos da aula*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Anunciar proximidade do fim da aula	P2	Excerto 105
Anunciar final da aula	P2	Excerto 106

Fonte: A autora.

Os Excertos 105 e 106 exemplificam essa sinalização:

Excerto 105:

Uhh, OK, então, né? Agora, mais aí uma parte, é, final, né? Agora, mais uma parte é o fim, certo? (P2, Aula 4, linhas 661-662).

Excerto 106:

Então, vamos finalizar, tchau, tchau (P2, Aula 4, Linha 1015).

No Excerto 105, P2 marca a transição daquele momento atual da aula para a parte final. Ela sinaliza aos alunos que estão se aproximando do fim do conteúdo programado para aquele encontro, e na verdade, também marcando o final da disciplina. Mais tarde, na mesma aula, ela faz a finalização, de fato, por meio da fala apresentada no Excerto 106, na qual anuncia que a aula terminou e se despede dos alunos. Conforme já pontuei anteriormente, o ato de marcar os momentos das aulas e suas transições, a docente emprega elementos básicos da estratégia de *signposting*, que contribui para a organização do tempo dos discentes para participar das aulas.

LP para contar história

P2 realiza ação de contar história tanto em LI (vide Excerto 59) quanto em LP, o que marca esta categoria, conforme apresentado no Quadro 34.

Quadro 34 - Categoria *LP para contar história*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Relatar experiência vivenciada	P2	Excerto 107

Fonte: A autora.

Aparentemente, P2 não escolhe de forma deliberada a língua a ser utilizada em diferentes momentos das aulas. Entretanto, ela deixa claro que, para “contar história”, ela prefere o uso da LP (embora ela também use a LI para esse fim). Segue um exemplo do uso que P2 faz da LP para contar sobre uma experiência que vivenciou.

Excerto 107:

Vou falar em português porque é contar a história, mesmo, com meus alunos. Então eu tinha uma aluna de doutorado, ela já defendeu já tem um tempo, e que ela queria escrever em inglês, porque (...) para ela fazia parte do aprendizado, né? Claro que eu não sabia disso, mas o inglês dela não era tão bom, né? E aí o que começou a acontecer? (...) Esse, esse trabalho dela, ele vinha para minha correção, e aí e aí tinha coisas, parágrafos inteiros, que eu não entendia, né? (P2, Aula 4, linhas 679-685).

Nesse excerto, P2 faz uma narrativa pessoal, compartilhando uma experiência vivida com uma ex-aluna de doutorado que desejava escrever em inglês, apesar de suas limitações no idioma. Para tanto, a docente justifica sua escolha pela LP, indicando que seria a língua mais adequada para “contar a história”. É possível perceber que, ao usar o português e marcar explicitamente que o fará, sugere que a docente fará uma pausa no conteúdo principal daquele momento da aula para contar história, o que possuiria um caráter mais informal e acessível para os alunos.

Por meio desse relato, P2 enfatiza a necessidade de os alunos saberem utilizar a LI de maneira adequada à linguagem acadêmica, indicando que o conhecimento da língua pode reduzir os desafios que se impõem àqueles que são menos proficientes em inglês. Tal posicionamento vai ao encontro da visão de P2 de que a LI seria a língua natural da ciência, ideia/ideologia expressa por muitos professores que ministram aulas em contexto EMI (Cogo *et al.*, 2024).

Também chamo atenção, novamente, para a vinculação da ação de contar histórias com o efeito didático proposto por Strotmann (2019). As narrativas de vida associadas ao conteúdo ministrado têm o potencial de aumentar a conexão do aluno com aquilo que ele está aprendendo, uma vez que a história contada, por sua estrutura e por envolver as emoções, facilita a retenção de informações. Conforme já exposto, as histórias também são fontes ricas de experiências vicárias.

*LP para ler informações*³³

Outro uso da LP nas aulas de P2 se faz na leitura de informações, em sua maior parte, informações contidas no *chat* da sala de aula virtual (Quadro 35).

Quadro 35 - Categoria *LP para ler informações*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Ler informações do <i>chat</i>	P2	Excerto 108

Fonte: A autora.

O Excerto 108 exemplifica essa ação:

Excerto 108:

Ah, eles colocaram aqui, mestrado é um artigo doutorado são dois (P2, Aula 3, Linha 745).

No caso, o aluno relata que, em seu programa, os discentes devem publicar um artigo durante o mestrado e dois artigos durante o doutorado. Tal trecho indica que P2 demonstra interesse em compreender como funcionam certos aspectos dos contextos aos quais os alunos pertencem, já que a disciplina foi frequentada por alunos de diferentes IES. Essa ação é mais uma que pode ser interpretada como tentativa de construção de *rappor*t, porque demonstra a consideração da docente com as diferentes realidades às quais os alunos pertencem, contribuindo para o acolhimento deles.

LP para conceder a palavra

P2 também utiliza a LP para sinalizar que os alunos podem abrir seus microfones e manifestar-se oralmente, em dados momentos da aula. Os excertos 109 e 110 são exemplos dessa ação, conforme consta no Quadro 36.

Quadro 36 - Categoria *LP para conceder a palavra*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Selecionar falante específico	P2	Excertos 109 e 110

Fonte: A autora.

³³ O texto lido pela docente está sublinhado nos excertos ilustrativos.

Os Excertos que ilustram essa e que se encontram na mesma subcategoria, “Selecionar falante específico”, são:

Excerto 109:

Pode falar, Est.7 (P2, Aula 3, Linha 404).

Excerto 110:

Est.14, pode ficar à vontade, fazer sua apresentação (P2, Aula 4, linhas 909-910).

Os Excertos 109 e 110 demonstram a concessão de fala aos alunos em dois diferentes momentos das aulas. No Excerto 109, P2 permite que Est. 7 identifique-se para a turma, fazendo sua apresentação pessoal, após a apresentação de um outro aluno. No Excerto 110, P2 abre espaço para que Est. 15 faça uma exposição oral no formato de seminário, de uma pesquisa desenvolvida pelo próprio aluno previamente preparada, mediante solicitação da professora na aula anterior.

LP para modelar atividade

Outro uso que P2 faz da LP contempla a modelagem (exemplificação) do que os alunos devem fazer para desenvolver uma determinada atividade. Como ação específica, a subcategoria identificada foi o ato de modelar a atividade que P2 propôs para os alunos fazerem suas apresentações pessoais (vide Quadro 37).

Quadro 37 - Categoria *LP para modelar atividade*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Modelar a atividade de apresentação pessoal	P2	Excerto 6

Fonte: A autora.

O Excerto 6, portanto, também demonstra o momento em que P2 modelou uma atividade oral que os alunos deveriam fazer.

Excerto 6:

Ninguém vai querer falar, gente? Então tá bom. Então vamos lá. É, então, né? Eu já me apresentei, não preciso me apresentar (...) não vou dizer que animal, eu seria, eu acho que eu vou dizer que eu sou né? Uma leoa. Quando mexem com as minhas crianças, né? Então assim eu me, me coloco aí nessa posição. E se eu fosse um animal e acho que eu já sou, uma leoa. Não mexe, eu falo que mexe comigo mas não, eu sou muito boazinha. Sou um doce de pessoa. Mexe comigo mas não mexe com meus pequenos (P2, Aula 3, linhas 392-399).

Neste excerto, P2 constata que os alunos estão relutantes em participar daquele momento da aula. Aqui, cada um deles deveria apresentar-se, dizendo, além de seu nome e outros dados tipicamente compartilhados nessas situações, deveriam responder à pergunta “Se você fosse um animal, que animal você seria, e por quê?”. Ao perceber a demora dos alunos para se voluntariar para a execução da atividade, P2 decide falar sobre si mesma, possivelmente com o intuito de garantir que os alunos compreenderam a tarefa, e/ou para incentivá-los a participar.

A partir da partilha de sua autopercepção, P2 oferece um exemplo de como os alunos poderiam responder à atividade, trazendo um modelo claro de como os alunos poderiam se expressar, usando a criatividade e reflexão pessoal para realizar a atividade em questão. O ato de modelar a atividade que os alunos devem executar está vinculada à estratégia de *scaffolding*, já que, partindo do modelo que a professora forneceu, os discentes poderiam realizar a atividade de forma mais autônoma (Prabjandee; Nilpirom, 2022), sem precisar recorrer à docente para perguntar o que deveriam fazer.

LP para oferecer ajuda

Para finalizar a discussão acerca do uso da LP para realizar as ações em sala de aula, menciono a categoria *LP para oferecer ajuda*, que consta nas falas de P2, com duas subcategorias, conforme mostra o Quadro 38.

Quadro 38 - Categoria *LP para oferecer ajuda*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Oferecer ajuda para a instalação de <i>software</i>	P2	Excerto 111
Oferecer ajuda com envio de materiais extras	P2	Excerto 112

Fonte: A autora.

Seguem os exemplos ilustrativos desta categoria:

Excerto 111:

Coloquei aqui uma instrução bem simples, né, mas depois se alguém quiser instalar e tiver dúvida, pode me falar (P2, Aula 3, linhas 930-931).

Excerto 112:

Se vocês quiserem eu tenho um, um material, né, que são frases né que a gente pode utilizar que ajudam, né? (...) Depois eu posso mandar pra vocês (P2, linhas Aula 4, 640 - 649).

Nesses dois excertos, P2 dispõe-se a auxiliar os discentes em duas situações. No Excerto 111, ela oferece suporte adicional para a instalação de uma ferramenta (*software*) para a

elaboração das referências de trabalhos acadêmicos. No Excerto 112, a docente afirma que possui um material com frases, em inglês, que podem ser utilizadas na escrita de artigos, e que ela pode fazer o envio dessa lista aos alunos. Ao oferecer esse suporte adicional, P2 parece preocupar-se com o aprendizado dos alunos, o que pode levar a um maior engajamento e uma melhor dinâmica de sala de aula.

O ato de oferecer esse tipo de ajuda aos alunos pode ser entendido como estratégia de *rapport*, pois contribui para a construção de uma relação amigável entre a docente e os discentes (Santana, 2020), bem como estratégia de *scaffolding*, no sentido de que P1 se coloca à disposição para dar suporte aos alunos na construção dos conhecimentos acerca da produção das referências e no uso de expressões adequadas na redação de um texto acadêmico (Prabjandee; Nilpirom, 2022; Liu; Yuan, 2023).

No próximo subtópico, discuto as ações das Ps por meio da alternância de códigos.

5.3.4 Os fazeres de P1 e P2 por meio da alternância de códigos

P1, dada sua decisão em ministrar o máximo possível de suas aulas em LI (conforme descrito em 5.3.1), além de apresentar poucas falas em LP, também não possui muitas em alternância de códigos. Contudo, P2 alterna, frequentemente, os usos da LI e a LP dentro de uma mesma fala. Essa alternância se dá em momentos diversos, já previstos, conforme apresentei anteriormente, pela própria docente, uma vez que desde o início da primeira aula ela avisa que fará a mistura dos idiomas. A professora considera que tal mescla é parte constitutiva e característica da disciplina.

No total, reconheci nos dados seis categorias referentes a ações docentes por meio da alternância de códigos (*Alternância de códigos para substituir termos*; *Alternância de códigos para mencionar termos específicos*; *Alternância de códigos para ler informações*; *Alternância de códigos para traduzir termos*; *Alternância de códigos para fazer explicação*; *Alternância de códigos para fazer comentário*). Passo, agora, a discutir cada uma dessas categorias.

Alternância de códigos para substituir termos

Tanto P1 quanto P2 inseriram termos em LP em alguma fala predominantemente em inglês. Uma das especificidades (portanto, a subcategoria) dessa ação foi o fato de as docentes não saberem ou não se lembrarem de um determinado termo em inglês. Há um caso, porém, em

que não foi possível identificar o motivo pelo qual a docente utilizou a LP durante uma fala em LI. O Quadro 39 apresenta as informações sobre esta categoria, resumidamente.

Quadro 39 - Categoria *Alternância de códigos para substituir termos*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Substituição de termo por motivo não identificado	P1	Excerto 113
Substituição de termo por lacuna lexical	P1 e P2	Excertos, 114 115, 116, 117

Fonte: A autora.

Apesar de o intuito de P1 ser ministrar as aulas apenas em LI, há momentos em que substitui o termo em LI pelo termo em LP, como nos exemplos abaixo:

Excerto 113:

So if you read these and you see that your, uh, paper, uh, is, se enquadra, in something of this, probably your paper will reject by the editor (P1, Aula 1, linhas 1576-1578).

Excerto 114:

Everybody here call me as the hypothesis doida. Nem sei como é doida (...) em inglês (P1, Aula 1, linhas 1756-1757).

Ambos os excertos apresentam o uso de expressões em LP em falas predominantemente em LI. No Excerto 113, ela explicava sobre como os alunos devem proceder para escolher uma revista para enviar seus manuscritos para publicação. Uma das orientações é ler o escopo do periódico, que costuma apresentar os temas que a revista aceita e os que a revista não aceita. Desse modo, caso o trabalho “se enquadre” entre os itens que a revista não aceita, o aluno não deve encaminhar o artigo para aquela revista. Não é possível saber se P1 utilizou o verbo “enquadrar-se” em português por não conhecer ou não lembrar de um verbo adequado em inglês, ou, se, na verdade, optou, de maneira proposital, utilizar o verbo em português por algum motivo, como facilitar a compreensão por parte dos alunos.

No Excerto 114, contudo, ela deixa claro que não conhece a palavra “doida” em LI: “nem sei como é doida em inglês”. O contexto dessa fala é o momento em que explica a importância da formulação da hipótese em um trabalho científico. Para enfatizar seu ponto e indicar o quanto ela valoriza esse elemento, em tom jocoso, ela afirma que todos ali (provavelmente em seu local de trabalho) a chamam de doida da hipótese (“*Everybody here call me as the hypothesis doida*”). Além de ênfase, o uso da LP, nesse momento, parece trazer nuances de humor e descontração para a sala de aula.

Em diversos momentos das aulas, P2 insere termos em LP em um turno de fala predominantemente em LI. Na maior parte das vezes, ela sinaliza que emprega o termo em LP

por não saber ou por não se lembrar daquele termo específico em LI. Os exemplos a seguir exemplificam essas ocasiões.

Excerto 115:

So I chose three systems. This one I think is the most used, is the Harvard system, that we use in the text, the names, the, ai, gente, como que fala mesmo? O sobrenome, né? (P2, Aula 3, linhas 834-836).

Excerto 116:

And the next one is the alfabético numerado, I don't know in English, but um, you have the number (P2, Aula 3, linhas 843-844).

Excerto 117:

I think the, the, como é que eu vou dizer, o segredo, uh, if you want to talk or, or write in English, you need to read. (P2, Aula 4, linhas 258-259).

Os Excertos 115 e 116 são falas de P2 enunciadas na explicação acerca da organização das referências de um trabalho. No primeiro, ela deixa claro que não se lembra da palavra “sobrenome” em LI, ao enunciar “ai, gente, como que fala mesmo?”. Já no Excerto 116, demonstra não saber como dizer “alfabético numerado”, um sistema de apresentação das referências. Nesse caso, é possível concluir que a professora não sabe o referido termo, pois diz: “*I don't know in English*”. No Excerto 117, ela usa a expressão “como é que eu vou dizer” para expressar que não sabe, ou não se lembra da expressão “o segredo” em LI, que aqui, poderia ser, por exemplo, *the key* ou expressão parecida.

Quando P2 substitui palavras ou expressões que não sabe ou não se lembra em LI por termos em LP, fica evidente que prioriza a fluidez de sua fala e o conteúdo que está trabalhando naquele momento, em detrimento da forma. Ao invés de buscar a palavra em LI, ela opta por evitar interrupções que poderiam ocorrer se parasse a aula para buscar traduções possíveis pelos termos lacunares. Assim, P2 utiliza a LP como um recurso disponível e compartilhado entre seus alunos, demonstrando enfatizar o conteúdo em detrimento da estrutura linguística (Duran; Kurhila, Sert, 2019).

Alternância de códigos para mencionar termo específico

Nessa categoria, encontram-se falas em LI nas quais as docentes optam por utilizar determinados termos em LP por serem muito específicos da cultura e da língua falada no Brasil. Assim, conforme o Quadro 40, dentro desta categoria, encontra-se a subcategoria de menção a um termo específico da LI.

Quadro 40 - Categoria *Alternância de códigos para mencionar termo específico*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Usar termo específico da LP	P1 e P2	Excertos 118, 119, 120

Fonte: A autora.

Com alguma frequência, P1 utiliza, durante uma fala em LI, termos que são específicos da LP, especialmente em siglas.

Excerto 118:

(...) mainly if you are a professor of a EaD course (...) (P1, Aula 1, linhas 1234-1235)

Excerto 119:

(...) this was a TCC of my graduation studies (...) (P1, Aula 1, linhas 2157-2158).

No Excerto 118, a docente explica aos alunos que, principalmente quando se é professor em contextos de Educação a Distância (EaD), é preciso ter cuidado com a escolha das imagens que serão usadas nas aulas, sendo que apenas aquelas livres de direitos autorais devem ser escolhidas para evitar problemas com essa questão, especialmente em aulas gravadas. Assim, a docente diz “*mainly if you are a professor of a EaD course*”, para dizer que a atenção às imagens deve ser redobrada, “principalmente se você for professor de um curso de EaD”.

No Excerto 119, a professora apresenta um trabalho de conclusão de curso (TCC) produzido por um de seus alunos da graduação, com o intuito de exemplificar algum aspecto relativo ao conteúdo da disciplina. Ao mostrá-lo nos *slides*, faz essa referência a ele: “*this a TCC of my graduation studies*”.

Também há, em algumas falas de P2, a alternância de códigos em enunciações em inglês com a inserção de termos específicos da LP, como ilustra o Excerto 120.

Excerto 120:

And I am, I have a scholarship. I am bolsista produtividade CNPQ nível 2. I don't remember since, I think since 2016 (P2, Aula 3, linhas 238-239).

É possível notar, nessa fala, que P2 não traduz o termo “bolsista produtividade CNPQ nível 2”, visto que ele expressa uma categoria específica de bolsas de pesquisa oferecidas por aquele órgão de fomento no Brasil.

Pode-se perceber, tanto nos Excertos 118 e 119 de P1 quanto no Excerto 120 de P2, que elas fazem uso de siglas específicas em LP (EaD, TCC, CNPQ) e da expressão “bolsista produtividade (...) nível 2”, que talvez foram explicações demasiadamente complexa e demorada, pois não necessitavam ser feitas naquele momento, considerando que o objetivo da

aula não era falar de TCC, de cursos a distância, nem do conselho nacional, ou tampouco da categorização de bolsistas. Assim, possivelmente, para evitarem longas explicações ou por desconhecerem os termos em LI, as docentes usaram termos em português, partindo do princípio de que eles já são familiares aos alunos e, portanto, não requerem muitas explicações.

Nesses casos, a compreensão dos termos depende de vivências no contexto cultural local, especialmente na esfera acadêmica, contexto esse que é compartilhado pela docente e pelos discentes, para além das próprias línguas utilizadas durante as aulas. Com isso, P1 e P2 evitam possíveis confusões que poderiam ocorrer ao tentar traduzir os conceitos dos referidos termos.

A opção pela inserção de termos em LP nos casos das categorias *Alternância de códigos para mencionar termo específico* e *Alternância de códigos para substituir termo* é explicada pela necessidade linguística de suprir a falta de um item lexical que o falante desconhece ou não se lembra no momento da fala, motivo bastante comum em contextos de interações entre falantes bilíngues (Grosjean, 1982).

Alternância de códigos para ler informações

Por fim, na categoria de alternância de códigos de P1, temos o uso da LP para a leitura de textos, inseridos em uma fala que também contém a LI, tal qual demonstra o exemplo do Excerto 24 (Quadro 41).

Quadro 41 - Categoria *Alternância de códigos para ler informações*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Ler informações no <i>slide</i>	P1	Excerto 24

Fonte: A autora.

Excerto 24:

OK. We have some things in Portuguese here, OK? [P1 lê o texto do slide] “O que vamos, o que vamos fazer hoje à noite, Cérebro?” A mesma coisa que fazemos todas as noites: tentar terminar o artigo” (...)” (P1, Aula 2, linhas 2001 – 2005).

O Excerto 24 foi apresentado na seção 5.2, ilustrando o uso do humor como um dos recursos didáticos empregados por P1. Mozzillo (2012), ao analisar conversas cotidianas em ambiente doméstico, também reconhece a mudança de código linguístico entre falantes bilíngues quando pretendem trazer um efeito de comicidade para as interações.

Nesta categoria, que abrange as ações realizadas por meio da alternância de códigos, é interessante notar que P1 anuncia que o texto a ser lido está em LP (“*We have some things in*

Portuguese here, OK?”). Essa sinalização parece explicitar sua necessidade de mostrar aos alunos que irá alterar o código para LP, uma vez que tenciona ministrar as aulas utilizando apenas a LI.

Traduzir para LP texto lido em LI

Uma das ações realizadas apenas por P1 foi traduzir um termo para LP enquanto lia textos, majoritariamente, em LI, conforme ilustra o Excerto 121. Os dados referentes a essa categoria são apresentados no Quadro 42.

Quadro 42 - Categoria *Alternância de códigos para traduzir termo*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Traduzir termos para LP	P1	Excerto 121

Fonte: A autora.

Percebe-se a tradução de um termo para a LP no seguinte excerto.

Excerto 121:

(...) you can, uh, choose here just free, or grátis (P1, Aula 1, linhas 1182-1183).

Esse excerto foi produzido enquanto P1 ensinava os alunos a buscarem imagens de uso livre ou gratuitos em *sites* especializados. Momentos antes, ela havia dito que as ferramentas de busca desses *sites* aceitavam tanto termos em inglês quanto termos em português, como mostra o Excerto 122:

Excerto 122:

So you can, like, uh, yogurt. (...) Can be Portuguese too, OK? (P1, Aula 1, linhas 1156-1157).

Desse modo, parece-me que ela traduz o termo “*free*”, dizendo “grátis”, porque esses *sites* podem ser acessados nas duas línguas, e, portanto, os alunos podem encontrar qualquer uma dessas palavras – “*free*” ou “grátis” - para selecionar o filtro que levará a arquivos livres de direitos autorais, já que a orientação da professora é que os alunos usem esse tipo de imagem em seus trabalhos. Além disso, a alternância de códigos, neste caso, pode ser explicada por motivações sociolinguísticas (Mozzillo, 2012), pois a professora alterna seu discurso para a LP com o intuito de adequar-se às variedades de línguas que aparecem no site de busca, conhecidas por ela e pelos alunos.

Alternância de códigos para fazer explicação

Para fazer explicações, P2, além de utilizar a LI e a LP, ela alterna as duas línguas em diversos momentos para tal fim. Assim, emerge esta categoria, *Alternância de códigos para fazer explicação*, especificamente para explicação de conteúdo, conforme o contemplado no Quadro 43.

Quadro 43 - Categoria *Alternância de códigos para fazer explicação*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Explicar conteúdo	P2	Excerto 123

Fonte: A autora.

O Excerto 123 ilustra uma parte das aulas de P2, na qual ela explica sobre especificidades da LI.

Excerto 123:

Uh. We have, ah, the English lost the inflections, And we have the modern English, that is analytic, and opposed to the Latin, which is synthetic. And these inflections, uh, vou falar em português para vocês entenderem melhor. É, é o que geralmente dificulta a aprendizagem em outras línguas, né? Então como o inglês ele, o inglês moderno, né? Ele perdeu um pouco dessas inflexões, digamos, é, a gente, eh, tem uma forma mais fácil, né, pra, o inglês ele é mais fácil de aprender. Vocês já devem ter ouvido falar, né? Ai, Fulano é que não é nativo, não, não não conhece o português, começou a, a aprender o português, e diz que é uma língua muito difícil. Né? Então quem é da área aí, né? Fala que realmente aprender o português é mais difícil do que o inglês, por exemplo. Tá? And, finally, the [P2 lê texto do slide] English has a very rich supply of words [P2 para de ler e fala] that I, I told you before, that we have words that we have only English, and we have new words that, ele é mais robusto, né, and I think this is natural, since English is, the, the universal language, we have words that, that, uh, that we have these word only in English and it's difficult to translate because sometimes these word, uh, como é que eu vou dizer, ela não tem uma tradução, ela não tem, é, talvez a gente tenha ali algum sinônimo, alguma coisa que se aproxime, mas a gente não tem uma tradução específica pr'aquela palavra. Porque realmente aquela palavra a gente só tem né, no inglês. Tá? (P2, Aula 4, linhas 354-374)

Nesse excerto, P2 alterna entre o inglês e o português para explicar alguns aspectos da LI, focando na sua estrutura gramatical e vocabular. Primeiro, ela menciona que o inglês moderno perdeu muitas inflexões, tornando-se uma língua analítica, ao contrário do latim, que é sintético. Isso significa, de acordo com a explicação de P2, que a gramática inglesa depende mais da ordem das palavras do que de terminações flexionais, o que pode tornar o aprendizado do inglês mais acessível em comparação com línguas altamente flexionadas, como o português. Além disso, P2 destaca a riqueza do vocabulário inglês, mencionando que há palavras únicas

no idioma que não possuem tradução exata para outras línguas. Isso acontece porque o inglês se tornou uma língua universal, absorvendo e criando novos termos para expressar conceitos específicos

De todo modo, ao alternar as línguas na explicação dos conteúdos ministrados, P2 favorece o entendimento dos conceitos abordados por parte dos alunos, uma vez que, quando os eles ouvem a mesma ideia expressa de maneiras diferentes, é mais provável que compreendam e retenham a informação (Gu; Li; Jiang, 2021). A alternância durante a explicação de conteúdo também permite aos discentes que desenvolvam práticas de usos de repertórios linguísticos mais flexíveis, naturalizando o fato de que tais repertórios podem ser mobilizados para que as explicações sejam claras para todos os participantes das interações em contextos bi/multilíngues (García, 2009).

No âmbito do conteúdo explorado no Excerto 123, julgo pertinente abordar concepções sobre a LI que P2 reforça em suas aulas, as quais são evidenciadas nos Excertos 50, 61 e 72. Todos esses trechos têm um princípio norteador comumente associado à LI, ou seja, a ideia de que suas características intrínsecas fazem dela a língua natural da ciência. Tal concepção se sustenta em mitos recorrentes sobre a língua, que a apresentam como naturalmente mais adequada à ciência e ao discurso acadêmico (Cogo *et al.*, 2024). A seguir, retomo algumas das falas de P2 que reproduzem esses mitos.

Primeiro mito: a LI é mais “objetiva”, lógica ou direta do que outras línguas, como por exemplo, na fala de P1, “*English is more objective language*” (Excerto 50, *sic.*). Essa noção parte de uma percepção mais cultural do que linguística. Toda língua tem recursos para expressar ideias com precisão ou ambiguidade, dependendo do contexto e da intenção do falante. A “objetividade” atribuída ao inglês está, frequentemente, associada a ideologias de eficiência e neutralidade promovidas por sua hegemonia global (Pennycook, 1998; Seidlhofer, 2011).

Segundo mito: o inglês é naturalmente mais fácil de se aprender do que outras línguas (“*o inglês moderno [...] perdeu um pouco dessas inflexões [...] o inglês é mais fácil de aprender.*” – Excerto 61). Tal ideia ignora que a percepção de “facilidade” depende de vários fatores, que podem incluir língua materna do aprendiz, os contextos de uso e de fatores individuais (Pennycook, 1998; Seidlhofer, 2011).

Terceiro mito: inglês tem um vocabulário mais rico do que outras línguas (“*a gente consegue ter esse vocabulário rico, né? Tão rico do inglês; “English has a very rich supply of words [...] we have these word only in English”; “mas a gente não tem uma tradução específica*

pr'aquela palavra. Porque realmente aquela palavra a gente só tem né, no inglês" – Excertos 61; 72 e 123). Esse mito associa-se à ideia de que a LI é maior, mais rica, com palavras intraduzíveis. Trata-se de uma ideia equivocada, porque embora o inglês tenha um léxico extenso, isso não é exclusivo dessa língua, nem significa superioridade. Todo idioma tem formas de expressar nuances culturais e contextuais e todos possuem léxico adequados a contextos técnicos, poéticos, emocionais, filosóficos etc. A suposta "intraduzibilidade" de certas palavras geralmente se refere a lacunas culturais e não à inexistência de equivalentes funcionais (Pennycook, 1998).

Quarto mito: O inglês é uma língua universal e neutra ("*English is the universal language*" – Excerto 61). Aqui, fica expressa a crença de que o inglês é neutro, universal ou naturalmente destinado à comunicação global. Se, nos dias de hoje, o inglês é considerado uma língua franca, tal fato se deve por razões históricas, econômicas e políticas, não por méritos linguísticos "naturais". Sua posição dominante é resultado de colonialismo, imperialismo cultural e globalização (Pennycook, 1998; Canagarajah, 2002).

Pennycook (1998), Canagarajah (2002) e Seidlhofer (2011) defendem que essa visão naturalizada da LI ignora os contextos históricos, políticos e ideológicos que sustentam sua hegemonia no campo científico. Trata-se, portanto, não de uma "naturalidade" da LI para a ciência, mas da consolidação de práticas discursivas e políticas linguísticas que promoveram e legitimaram sua centralidade nas esferas de produção e circulação do conhecimento.

Adicionalmente, Cogo *et al.* (2024) pontuam que tal visão é particularmente recorrente entre docentes que atuam em contextos de EMI. Para as autoras, é necessário questionar essa crença, a fim de que outras línguas sejam aceitas, validadas e valorizadas nas práticas pedagógicas desses professores, pois elas podem ampliar as possibilidades de aprendizagem. Ainda segundo as pesquisadoras, o uso da LP e a alternância de códigos em contextos de EMI, no Brasil, são práticas que favorecem a compreensão de conteúdos complexos e possibilitam uma participação mais significativa nas discussões acadêmicas. Além disso, a flexibilização quanto ao uso das línguas contribui para a valorização e legitimação não apenas do inglês, mas também das línguas e culturas locais.

Diante do exposto, o discurso expresso por P2, ainda que bem-intencionado, pode acabar por reforçar mitos que consolidam uma ideia de superioridade linguística do inglês, especialmente no meio acadêmico. Assim, discutir e desconstruir esses mitos é fundamental para abrir espaço a uma abordagem mais crítica e contextualizada do papel da LI na academia, sobretudo em contextos EMI.

No que diz respeito ao conteúdo sobre a LI abordado por P2 em sala de aula, a docente comenta, na entrevista pós-aula, que não foi uma tarefa fácil ministrá-lo.

Excerto 124:

Da minha parte eu acho que eu tive muita dificuldade naquela questão do, do inglês na linguagem científica, porque talvez, como não é da minha formação, eu não, tipo, é como diz uma, uma professora amiga minha, é diferente você falar de alguma coisa, né? Ou você falar sobre alguma coisa. Porque não adianta você tem, é, a gente tem as limitações (P2, Entrevista pós-aulas, linhas 38-43).

Esse excerto revela uma importante dimensão da atuação de P2 no contexto do EMI, que ela mesma considera uma limitação. Trata-se da abordagem da LI na linguagem científica, conteúdo fora de sua formação específica, centrada na Engenharia de Alimentos. Em sua fala, P2 evidencia tanto um desconforto pessoal quanto uma ausência de formação específica em aspectos linguístico-discursivos da LI, especialmente no que tange ao seu uso em gêneros acadêmicos e científicos.

Essa autopercepção é significativa por dois motivos: primeiro, ela ajuda a contextualizar porque, ao tratar da LI em sala, a docente recorre a explicações que reproduzem mitos recorrentes, como aqueles que sustentam a ideia de que o inglês é uma língua “naturalmente científica”, “mais objetiva” ou “mais fácil” que outras línguas. Tais concepções, conforme discutido anteriormente com base em autores como Pennycook (1998), Canagarajah (2002) e Seidlhofer (2011), são sustentadas por ideologias linguísticas hegemônicas que desconsideram as condições sócio-históricas que consolidaram o inglês como língua franca da ciência. Ao invés de refletirem uma verdade linguística, essas noções reproduzem discursos naturalizantes e despolitizados sobre o papel da LI no meio acadêmico.

Em segundo lugar, essa fala explicita os desafios enfrentados por docentes de áreas técnicas ao serem convocados a transitar por temas da linguagem, sobretudo em outro idioma, sem o suporte ou a formação adequada para tanto. O reconhecimento de que “não é da [sua] formação” e que “a gente tem as limitações” mostra uma consciência crítica sobre os próprios limites, ao mesmo tempo que expõe uma possível lacuna no suporte à formação continuada. Esse excerto revela uma importante dimensão da atuação de P2 no contexto do EMI: suas limitações percebidas no trato com a *linguagem científica em inglês* — um conteúdo fora de sua formação específica, centrada na Engenharia de Alimentos. Ao afirmar que teve “muita dificuldade naquela questão do inglês na linguagem científica”, P2 evidencia tanto um desconforto pessoal quanto uma ausência de formação específica em aspectos linguístico-discursivos da LI, especialmente no que tange ao seu uso em gêneros acadêmicos e científicos.

Diante desse cenário de dificuldade em abordar aspectos específicos concernentes aos gêneros textuais e a LI em contexto acadêmico e científico, Pinto e De Moraes Garcia (2021) asseveram que profissionais da área de Letras, especialmente aqueles com formação em ensino de inglês, podem contribuir sobremaneira para fortalecer ações voltadas à internacionalização do ensino superior, principalmente em contextos de EMI. Sua expertise em ensino de línguas, tecnologias educacionais, telecolaboração e formação docente os qualifica para colaborar diretamente na elaboração e implementação de programas que visam apoiar professores de outras áreas no uso pedagógico da LI. Além de atuarem como formadores, esses profissionais frequentemente conduzem cursos de apoio e orientação voltados à internacionalização, promovendo espaços de reflexão e desenvolvimento profissional. Dessa forma, sua atuação contribui para a construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos, que consideram as dimensões linguísticas, culturais e pedagógicas do uso do inglês no ensino superior (Pinto; De Moraes Garcia, 2021).

Alternância de códigos para fazer comentário

Conforme mencionei anteriormente (5.3.3), P2 realiza muitos comentários durante duas aulas, intercalando-os, principalmente, com a explicação de conteúdo. Assim, na categoria *Alternância de códigos para fazer comentário*, a subcategoria que emerge é a de comentar item afeito ao conteúdo, como apresenta o Quadro 44.

Quadro 44 - Categoria *Alternância de códigos para fazer comentário*

Subcategoria(s)	Participante(s)	Excerto(s) ilustrativo(s)
Comentar item afeito ao conteúdo	P2	Excerto 125

Fonte: A autora.

No excerto que segue, encontram-se comentários que P2 faz acerca do conteúdo, com a alternância entre LI e LP.

Excerto 125:

And for me, it's not a good, we, you know that we, we are human and we, a gente pode errar. And we do this all the time and, uh, a gente pode falar mal também do nosso próprio trabalho (P2, Aula 4, linhas 127-129).

P2 comenta sobre os exemplos de trabalhos acadêmicos de autoria própria que ela traz para ilustrar conteúdos explicados nas aulas. Assim, ela admite que o material que produziu,

em sua opinião, não é bom, mas demonstra, em seguida, que os erros são comuns, uma vez que humanos são passíveis de cometer erros. Depois, P2 afirma que “pode falar mal (...) do (...) próprio trabalho”, demonstrando que, assim com P1 também fez, utiliza textos próprios que não considera tão bons, mas que justamente por terem sido produzidos por ela mesma, pode utilizá-los, pois não estaria ferindo princípios éticos, criticando produções de outros autores.

Mais uma vez, não é possível dizer o motivo pelo qual P2 opta por inserir trechos em LP em uma fala que se inicia em LI. De todo modo, assim como constatado anteriormente, tal prática pode estar associada à facilitação da compreensão do conteúdo por parte dos alunos (Cogo *et al.*, 2024).

Neste subtópico, apresentei as ações empreendidas por P1 e P2 em suas aulas por meio da LI e da LP, com categorias analíticas que emergiram dos dados a partir da identificação dos atos de fala das duas docentes durante suas aulas. Assim, foi possível associar suas ações a práticas recomendadas por diversos autores (Macaro, 2018; Gimenez *et al.*, 2020, Universidade de Copenhague, 2020; Richards; Pun, 2021; Richards; Hoang; Tran, 2022; Ribeiro, 2023; Cogo *et al.*, 2024 etc.) que investigam aulas em contexto de EMI. Segundo eles, as aulas em EMI poderiam ser mais efetivas para a construção dos conhecimentos a partir da adoção de metodologias centradas no estudante e de estratégias comumente associadas ao ensino de LI.

Ainda, dentre práticas sugeridas pelos pesquisadores nessa área, as noções de ILF destacam-se como perspectiva a ser inserida nas aulas EMI (Jenkins, 2018; Murata; Iino, 2018; Liu; Gimenez *et al.*, 2020; Méndez-Garcia; Luque-Agullo, 2020; Yuan, 2023 etc.), uma vez que o foco principal das aulas deve ser o conhecimento construído e não forma linguística, isto é, a correção estrutural, nem a busca pela similaridade discursiva com o padrão do inglês nativo.

Apresento, no Apêndice 2, um quadro sinóptico das categorias e subcategorias analíticas das ações de P1 e P2 realizadas por meio das línguas, junto das principais noções teóricas e seus respectivos autores que embasaram as discussões que apresentei aqui, explicando as estratégias de ensino empregadas e/ou as características das falas das Ps.

Quanto às visões das Ps, foi possível constatar concepções pedagógicas que, embora convergentes em alguns aspectos, se diferenciam em outros, especialmente no modo como cada uma compreende e operacionaliza a participação discente, a flexibilização linguística e o uso de recursos didáticos em contextos de EMI. Ambas compartilham uma orientação bilíngue em sala de aula, permitindo tanto o uso da LP quanto da LI por parte dos estudantes.

Porém, no que diz respeito ao uso da LI pelas próprias docentes, há diferentes visões. P1 compreende a adoção do inglês como uma exigência estrutural da disciplina, mesmo

reconhecendo que o seu uso exclusivo pode dificultar a aprendizagem de alguns alunos. Ela revela certa tensão entre sua escolha linguística e as necessidades pedagógicas, mas mantém o uso do inglês por entender que essa é a proposta esperada no contexto da pós-graduação. Ainda assim, demonstra cuidado ao falar mais devagar e recorrer a estratégias de acessibilidade, além de refletir sobre como diversificar os recursos em futuras edições da disciplina.

P2, por sua vez, adota uma postura crítica diante da imposição do uso exclusivo do inglês como norma, expressando preocupação com a permanência dos alunos e com a inclusão daqueles que demonstram menor proficiência. Ao optar por mesclar os idiomas em sala de aula, ela busca equilibrar as exigências de uma disciplina EMI com as condições reais da turma, marcada por desigualdades de acesso à LI. Sua prática pedagógica reflete um compromisso com um EMI mais inclusivo e sensível às necessidades concretas dos alunos. Outra percepção de P2 com relação à LI é a de que esta se configura como a língua hegemônica e natural da ciência. Tal noção reflete a falta de formação específica para questionar essa visão e os desafios que ela impõe ao seu trabalho.

P1 e P2 também adotam abordagens distintas em relação à condução das atividades e à percepção da participação. P1 assume uma postura mais reativa, adaptando sua prática conforme observa a resistência dos alunos ao uso oral da LI, como no momento em que opta por aceitar o uso da LP para propiciar maior interação. P2, por sua vez, de forma mais proativa, antecipa essas dificuldades e propõe atividades lúdicas com flexibilização linguística desde o planejamento, buscando criar um ambiente mais acolhedor e estimulante para a fala dos estudantes.

A maneira como cada professora avalia a participação dos alunos também reflete visões diferentes sobre o que significa engajamento em contextos *online*. P1 valoriza as interações orais e interpreta até mesmo pequenas manifestações como indicativos de envolvimento. Para ela, a participação está fortemente associada à presença síncrona, à fala e às participações no *chat* durante a aula. Em contraste, P2 atribui maior peso ao cumprimento de tarefas e sua qualidade. Assim, sua percepção de engajamento está mais vinculada à responsabilidade dos alunos e à dedicação demonstrada nas atividades avaliativas, mesmo que isso não se traduza em participação ativa durante os encontros síncronos.

Mais uma vez, fica evidente a diversidade de abordagens observadas nas práticas docentes no contexto do EMI. Reiterando o que afirmam Kuteeva e Airey (2014) e Devaraju (2020), não há uma fórmula única ou um modelo padronizado a ser seguido. Mesmo em uma mesma universidade e disciplina, é possível identificar variações significativas tanto no uso das

línguas quanto nas concepções sobre o papel e a participação dos estudantes. Essa constatação reforça a ideia de que o EMI deve ser entendido como uma prática contextualizada, guiada por fatores como a trajetória dos docentes, o perfil dos discentes, os objetivos pedagógicos e as políticas institucionais. A noção de “*one-size-fits-all*” não se sustenta diante da complexidade das interações em sala de aula, e reconhecer essa pluralidade é fundamental para o desenvolvimento de propostas que valorizem a autonomia docente e as especificidades de cada contexto.

Ambas as professoras demonstram preocupações éticas ao utilizarem seus próprios textos como exemplos de análise crítica em sala, evitando expor colegas ou terceiros. Essa escolha evidencia uma tentativa de manter uma postura de horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem e de preservar a integridade acadêmica. No caso de P2, nota-se ainda um compromisso com objetivos formativos mais amplos, especialmente quando inclui em sua apresentação pessoal informações sobre o movimento *Parents in Science*, utilizando o espaço da aula para promover reflexões sociais que extrapolam o conteúdo técnico da disciplina.

Em síntese, enquanto P1 parece mais voltada a cumprir os requisitos que entende como sendo constitutivos do EMI ao buscar formas de tornar suas aulas mais acessíveis dentro desses limites, P2 atua com maior flexibilidade linguística, reconhecendo e enfrentando os desafios impostos pelas condições de seu contexto de atuação. Apresento as visões das Ps de forma resumida no Quadro 45.

Quadro 45 - Quadro sinóptico das visões das Ps

Aspecto	Visão de P1	Visão de P2
Orientação linguística	Bílingue: permite o uso da LP pelos estudantes, embora mantenha majoritariamente a LI.	Bílingue: mescla intencionalmente LP e LI, com foco na inclusão dos alunos.
A LI no contexto acadêmico	A LI é a língua da pós-graduação.	A LI é a língua natural da ciência.
Uso da LI pela docente	Enxerga como exigência estrutural da disciplina. Mantém o uso da LI, apesar das dificuldades.	Critica a imposição da LI como norma. Opta por mesclar LP e LI para promover inclusão.
Postura quanto à condução das aulas	Reativa: adapta-se à resistência dos alunos durante a aula.	Proativa: antecipa dificuldades e planeja atividades com flexibilização linguística.
Percepção de participação	Valoriza presença síncrona, interações orais e no chat, mesmo que breves.	Valoriza o cumprimento de tarefas e a qualidade das entregas.
Relação com o EMI	Busca cumprir o que entende como exigências do EMI, mas tenta tornar suas aulas acessíveis.	Reconhece os limites do EMI e atua de forma crítica e flexível, conforme seu contexto.
Postura ética e formativa	Usa textos próprios como exemplo para evitar expor terceiros.	Também usa textos próprios e inclui temas sociais, como o movimento <i>Parents in Science</i> .

Fonte: A autora.

O reconhecimento das ações e visões das Ps no contexto em tela, associado à adoção de recursos didáticos específicos em suas práticas trazem à tona a necessidade de discutir sobre a presença da translanguagem em suas aulas. Tal é a proposta do próximo subtópico.

5.4 REFLEXÕES SOBRE A TRANSLINGUAGEM NAS AULAS DE P1 E P2

Apesar de os dados analisados sugerirem possíveis interpretações sobre os motivos que levam P1 e P2 a recorrerem à alternância de línguas em suas aulas, não é possível afirmar com segurança quais seriam exatamente essas razões. Com poucas exceções, suas falas, tanto nas aulas quanto nas entrevistas, não indicam se suas escolhas linguísticas foram intencionais ou mesmo conscientes, no sentido de proporcionar mais oportunidades de construção de conhecimento por parte dos alunos.

Autores como Gu, Li e Jiang (2021) e Prabjandee e Nilpirom (2022) recomendam que professores em contextos de EMI façam uso consciente e intencional da LI e da língua materna dos alunos, uma vez que esse uso pode contribuir para o empoderamento tanto dos discentes quanto dos próprios docentes. Esse empoderamento tende a gerar maior segurança linguística e acadêmica e pode fortalecer sua participação em comunidades dentro e fora do âmbito acadêmico.

No que se refere ao uso das línguas, as duas professoras adotaram posturas distintas em suas aulas, o que também se relaciona com o entendimento que elas têm sobre o próprio EMI. P1 opta pelo uso quase exclusivo da LI, utilizando o português apenas em momentos pontuais. Essa escolha pode ser identificada como uma postura de "tolerância à língua materna", conforme categorizado por Cogo *et al.*, (2024). Nessa perspectiva, há uma aceitação limitada da LP, ou seja, pode até ser utilizada pelos alunos, mas seu uso pela docente fica restrito a situações específicas. No caso de P1, é possível perceber que o uso predominante do inglês vai além de uma escolha didática individual, isto é, trata-se de um alinhamento com os objetivos institucionais que, na percepção da docente, exigem, ainda que implicitamente, o uso exclusivo da LI no contexto EMI. Assim, o uso majoritário do inglês por P1 funciona como forma de reforço de sua autoridade profissional e de adesão às expectativas institucionais implícitas.

P2, por sua vez, adota uma abordagem distinta ao partir da crença de que ministrar aulas em EMI não significa se comunicar exclusivamente em inglês. Dessa forma, ela incorpora uma

política bilíngue tanto para si quanto para seus alunos, validando o uso das duas línguas de maneira flexível, conforme as necessidades e os propósitos comunicativos. Essa postura se aproxima às propostas defendidas por Gimenez *et al.*, (2024), que alertam para os riscos associados à imposição do uso exclusivo da LI em ações de internacionalização. Tais riscos incluem não apenas a hierarquização linguística e impactos emocionais nos alunos, mas também efeitos negativos na aprendizagem, abalos na identidade acadêmica e redução da adesão discente, aspectos que também foram elencados nas falas das Ps.

Desse modo, ainda que a alternância de códigos seja recorrente nas práticas de ambas as professoras, não há indícios de que tenha sido mobilizada como estratégia pedagógica sistematicamente planejada para favorecer a construção de sentidos ou a expressão de conhecimentos com vistas a ampliar o aprendizado e o engajamento dos alunos. Suas práticas parecem estar mais ancoradas em concepções próprias sobre o que significa ensinar em LI no contexto de EMI do que em uma abordagem que intencionalmente recorra à translinguagem pedagógica como recurso didático.

Tal fato, contudo, não torna menos onerosa a tarefa desempenhada pelas Ps, pelo contrário. Esse cenário, como eu vejo, é um convite à reflexão mais aprofundada sobre a complexidade do trabalho docente em contextos EMI. A ação pedagógica, mesmo quando não orientada por uma perspectiva de translinguagem pedagógica deliberada, já é, por si só, altamente complexa. As professoras mobilizam conhecimentos técnicos, saberes construídos por meio de suas trajetórias como pesquisadoras e docentes e estratégias diversas para viabilizar a aprendizagem. No entanto, é possível afirmar que, embora a translinguagem ocorra naturalmente em suas práticas, sua dimensão pedagógica ainda não é plenamente explorada.

É de suma importância ressaltar, porém, que professores de conteúdo, que não têm acesso regular às pesquisas e discussões desenvolvidas por linguistas e docentes de LI, não possuem obrigação de mobilizar a translinguagem pedagógica em seus fazeres docentes em EMI. A constatação de que tal mobilização não ocorre de maneira sistemática surge da perspectiva desta pesquisa, na qual atuo como professora de LI e pesquisadora, trazendo um olhar especializado sobre as práticas linguísticas no contexto em tela. Esse posicionamento não pretende criticar, mas oferecer uma análise fundamentada, reconhecendo que o uso espontâneo da translinguagem cumpre funções significativas na mediação do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que não seja intencionalmente estruturado como recurso pedagógico.

No presente estudo, as Ps atuaram de maneira semelhante à docente analisada por Keles e Yazan (2022). Assim como ela, suas práticas foram fortemente influenciadas por experiências

pessoais e trajetórias formativas, mais do que por políticas institucionais. Além disso, à semelhança da participante do estudo mencionado, as Ps atribuíram importância equivalente à qualidade do ensino de conteúdo adotando posturas flexíveis, respondendo às necessidades específicas dos discentes, em vez de seguir rigidamente ideologias linguísticas ou políticas institucionais.

Com base nessa análise, é possível afirmar que muitos professores de conteúdo que atuam em contextos EMI, como é o caso das participantes desta investigação, desenvolvem práticas de excelência, ancoradas em seus conhecimentos e convicções de cunho técnico, pedagógico, disciplinar e institucional. No entanto, ao incorporar a LI como novo recurso linguístico no processo de ensino, emerge também uma nova camada de complexidade, na qual a translíngua se torna evidente.

Portanto, ao finalizar diante dos resultados e das reflexões advindas desta investigação, enuncio e sustento a seguinte tese: *Apesar de a translíngua ocorrer espontaneamente nas práticas de ensino de professores de conteúdo em contextos EMI, sua dimensão pedagógica nem sempre é mobilizada de forma intencional, uma vez que as ações docentes refletem predominantemente as concepções individuais de cada professor.*

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta tese surgiu a partir de um incômodo que experimentei ao perceber que professores de conteúdo frequentemente enfrentam desafios ao propor posturas e atividades que permitissem aos seus alunos a (re)elaboração de conceitos e a realização de atividades que favorecessem a construção coletiva e individual do conhecimento. Percebi que, em muitos casos, esses docentes apresentavam dificuldades na transposição didática de suas aulas em LP para o contexto do EMI, o que, em minha visão, poderia resultar em uma participação dos alunos sendo menos frequente do que seria desejável para que os conteúdos pudessem ser compreendidos e apreendidos.

Ao deparar-me com a lacuna de investigações situadas que contemplassem as práticas docentes em contexto de EMI, sobretudo no Brasil, percebi a necessidade de analisar de como os professores de conteúdo utilizam as línguas em suas aulas, quais estratégias mobilizam e de que maneira essas escolhas impactam a participação e o engajamento dos alunos. Com isso, optei pelo desenvolvimento de um estudo de caso, que permitiu examinar de forma aprofundada o comportamento de professores de conteúdo em situações concretas de EMI, possibilitando compreender não apenas as práticas linguísticas empregadas, mas também os contextos, decisões e percepções que orientam essas práticas.

Para o embasamento teórico desta pesquisa, recorri a autores que tratam dos letramentos acadêmicos em relação à internacionalização e ao EMI, da adoção do ILF como perspectiva linguística para práticas em EMI, da alternância de códigos, da translinguagem e da translinguagem pedagógica, assim como de aspectos metodológicos do EMI, incluindo práticas recomendadas e recursos didáticos.

A articulação entre os letramentos acadêmicos à internacionalização e ao EMI permitiu-me constatar que os letramentos acadêmicos desempenham um papel central no contexto da internacionalização do ensino superior, uma vez que não se limitam apenas ao domínio linguístico, mas envolvem um conjunto de competências sociais, culturais e cognitivas que permitem aos estudantes participar efetivamente de práticas acadêmicas (Lea; Street, 2006). Nesse sentido, a internacionalização intensifica a necessidade de estudantes e docentes compreenderem e se adaptarem a diferentes normas, gêneros textuais e expectativas disciplinares e institucionais, tornando os letramentos acadêmicos instrumentos essenciais para a inserção e atuação em contextos EMI. Além disso, ao conectar os letramentos acadêmicos à prática do EMI, evidencia-se a importância de estratégias que favoreçam a construção de

conhecimento de forma e colaborativa, considerando a diversidade linguística e cultural dos participantes, de modo a promover a sua inclusão (Fiad, 2017; Rodrigues, Ribeiro; Hendges, 2024).

A consideração do ILF como perspectiva linguística no EMI leva ao reconhecimento da necessidade de valorizar e legitimar a diversidade linguística e cultural de alunos e professores; com isso, prioriza-se a inteligibilidade e a negociação de significados sobre a adesão a normas de falantes nativos (Murata; Iino, 2018; Jenkins, 2015, 2018; Seidlhofer, 2011).

Em contextos EMI, a prática da língua inglesa envolve estratégias comunicativas e pragmáticas que favorecem a compreensão e o engajamento dos alunos, incluindo o uso de recursos multilíngues e a translanguagem, sem a necessidade de exclusão da língua materna (Calvo *et al.*, 2022; García; Lin, 2023; Bolton *et al.*, 2025). No caso brasileiro, onde o EMI não tem como objetivo principal atrair estudantes internacionais, professores e alunos podem recorrer às diferentes línguas de forma estratégica e gradual, tornando o ensino mais inclusivo e adequado à diversidade linguística do grupo (Baumvol; Sarmiento, 2016, 2019; Calvo *et al.* 2022).

A perspectiva do ILF traz à tona, em contextos bi/multilíngues como os das universidades brasileiras, discussões centrais acerca dos conceitos de alternância de código e translanguagem. Neste trabalho, tais conceitos foram mobilizados considerando a indicação das Ps em recorrer, em suas práticas docentes, tanto à LI quanto à LP, o que evidencia a relevância de compreender como esses recursos são articulados na construção de sentidos e na mediação pedagógica

Esses dois conceitos aparecem frequentemente relacionados, mas possuem bases teóricas distintas. A alternância de código, definida por Gumperz (1982) como o uso de duas ou mais línguas em um mesmo enunciado, frase ou conversa, parte da ideia de que as línguas são sistemas autônomos, escolhidos pelos falantes conforme o contexto (Lucena, 2021; García; Li, 2014; Creese; Blackledge, 2010). Além de ser realizada de forma fluente e natural, essa prática cumpre funções discursivas e pragmáticas, como enfatizar informações, citar falas e expressar envolvimento (Gumperz, 1982). Para Matias e Chacha (2024), a alternância de códigos reflete a complexidade das interações bilíngues e contribui para a formação de identidades híbridas, obedecendo a regras de interação influenciadas por múltiplos fatores.

Já a translanguagem propõe uma visão mais ampla, ao conceber os recursos linguísticos como parte de um repertório unificado, questionando a separação rígida entre línguas (García; Li, 2014; Lee; Jenks, 2025; Cenoz; Gorter, 2023). Nessa perspectiva, as práticas comunicativas

envolvem não apenas diferentes línguas, mas também outros elementos multimodais, o que as torna mais condizentes com as interações contemporâneas (Li, 2018). Assim, a translinguagem ultrapassa o nível descritivo, assumindo uma dimensão que valoriza a construção de sentido e a participação social dos falantes.

Quando mobilizada intencionalmente em contextos de ensino (e aqui incluo o EMI), a translinguagem apresenta-se como uma ferramenta pedagógica potente, conforme destacam Cenoz e Gorter (2023), ao propor o conceito de translinguagem pedagógica, também explorado neste estudo.

A translinguagem pedagógica constitui uma abordagem estratégica voltada ao ensino em contextos bi/multilíngues, planejada para aproveitar o repertório integral dos alunos e otimizar a aprendizagem (Muguruza; Cenoz; Gorter, 2023). Diferentemente do uso espontâneo de múltiplas línguas e outros recursos, trata-se de uma prática intencional, que busca promover compreensão aprofundada e desenvolvimento de habilidades, possibilitando a compreensão de conteúdos complexos e estimulando maior participação discente.

As práticas de translinguagem pedagógica, por sua vez, são centradas no aluno e partem do reconhecimento do falante multilíngue e de seu repertório como ponto de partida (Cenoz; Gorter, 2023). Entre as estratégias de docentes para a translinguagem pedagógica propostas por García e Li (2014), Cenoz e Gorter (2023) e García, Li e May (2023), destacam-se: considerar todo o repertório linguístico dos alunos; utilizar recursos multilíngues e multimodais; promover consciência metalinguística e flexibilidade no uso das línguas; incentivar atividades colaborativas; ativar conhecimentos prévios; e assumir o papel de facilitador e co-aprendiz. Essas ações, ao legitimar os recursos linguísticos dos estudantes, fortalecem o processo de ensino-aprendizagem e tornam as práticas em EMI mais inclusivas e significativas.

A translinguagem pedagógica pode ser um recurso valioso no EMI, já que as línguas funcionam não apenas como meio de instrução, mas também como instrumento pedagógico. Nesse sentido, é preciso ressaltar que barreiras linguísticas podem dificultar o acesso ao conteúdo (Chin; Li, 2021; Martinez, 2016), o que exige tanto desenvolvimento linguístico quanto adaptações metodológicas. Macaro (2018), Wilkinson (2018) e Ngo (2019) defendem que essas adaptações devem ser pautadas em metodologias específicas para o EMI, que considerem a heterogeneidade da proficiência em inglês e promovam um ambiente inclusivo. Para tanto, a adoção de metodologias ativas, nas quais o aluno assume maior protagonismo é recomendada, conforme propõem Pagèze; Lasagabaster (2017); Gimenez *et al.* (2020), Pimentel-Velázquez; Pavón-Velázquez (2020); Lin e Lin (2021), Richards e Pun (2021) e

Prabjandee e Nilpirom (2022). Além disso, como reforçam Pusey (2020) e Macaro (2018) é fundamental que professores de EMI compreendam minimamente princípios do ensino-aprendizagem de LE.

Alguns desses princípios pautam estratégias de ensino que podem ser empregadas nas salas de aula EMI, tais como: signposting (Zhang; Lo, 2021), uso de recursos multimodais (Echavarría; Vogt; Short, 2010; Bozbiyik, 2023), modelagem (Morton, 2023), eliciting (Lasagabaster; Doiz, 2022), *wait time*, *think-pair-share* (Ribeiro, 2023; Hoang; Tran, 2022), *scaffolding* (Gu; Li; Jiang, 2021), equilíbrio entre *TTT* e *STT*, *rapport* (Santana, 2020; Wang; Yuan, 2023), paralelismo (Universidade de Copenhague, 2020) e o uso intencional de perguntas (Doiz; Lasagabaster, 2023). Por meio dessas práticas, é possível reduzir as barreiras linguísticas e favorecer a construção de um ambiente inclusivo, participativo e significativo no EMI.

No que diz respeito aos recursos didáticos, o conceito aqui empregado foi o de que eles são meios que professores e alunos mobilizam para apoiar o processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2007). Tradicionalmente classificados em humanos e materiais (Gagné, 1970; Piletti, 2004;), tais recursos abarcam desde elementos convencionais, como quadro, livros ou cartazes, até insumos digitais, cuja centralidade se intensificou sobretudo após a pandemia (Menezes, 2019; Moreira; Schlemmer, 2020). Sob a perspectiva da translanguagem (Li, 2018), entretanto, esses recursos não devem ser vistos apenas como instrumentos auxiliares, mas como parte constitutiva de repertórios multimodais e multilinguísticos, por meio dos quais docentes e discentes constroem sentidos. Assim, a escolha e o uso de recursos didáticos se configuram como extensões da ação docente, articulando-se às práticas discursivas que sustentam a dinâmica da aula.

Desse modo, entendo que a compreensão dos recursos didáticos em contextos EMI pode ser vista de forma complementar à teoria dos atos de fala (Austin, 1990; Searle, 1984), que concebe a linguagem como forma de ação situada. Cada enunciado produzido pelo professor realiza funções específicas, e revela a dimensão performativa do discurso em sala de aula, especialmente em ambientes *online*. Nessa perspectiva, o contexto, a intencionalidade do falante e as normas socioculturais orientam a produção de sentidos, destacando a relevância das interações para a construção do conhecimento (Lestari; Mutiaraningrum, 2023).

As noções sobre os atos de fala e os recursos didáticos, também foram articuladas às proposições sobre a translanguagem (Li, 2018). A partir dela, constatei que os docentes não dependem apenas das línguas para desenvolver suas práticas; eles mobilizam repertórios multimodais associados a recursos didáticos diversos, para oportunizar melhores condições

para a construção dos conhecimentos. A compreensão de que a translinguagem, os atos de fala e os recursos didáticos são partes constituintes dos fazeres docentes, sobretudo em contexto de EMI, permitiu-me perceber a forma pela qual as interações das Ps com os discentes ocorreram, principalmente no que diz respeito ao atendimento das necessidades dos alunos, à negociação de significados e à tentativa de ampliação os efeitos das ações pedagógicas. Assim, as aulas de P1 e P2 configuraram-se como um espaço de performatividade linguística e pedagógica, no qual atos de fala, translinguagem e recursos didáticos foram articulados para promover a aprendizagem.

À luz do referencial teórico mobilizado, a análise do conjunto da fala das Ps durante as aulas e entrevistas revelou diversos aspectos de suas práticas docentes: sua forma de ministrar as aulas, os recursos didáticos empregados, os usos da LI e da LP, bem como as visões que são refletidas nessas práticas.

Foi possível constatar que o processo de ensino-aprendizagem nos encontros síncronos com os discentes teve predominantemente a participação das docentes, ou seja, um *TTT* elevado. Esse dado está em consonância com os achados de Ribeiro (2023) e Sun *et al.* (2023) e se justifica pela própria dinâmica característica do gênero aula. Apesar desse predomínio da fala docente, P1 e P2 buscaram engajar os alunos por meio de diferentes estratégias. Entre elas, destacam-se atividades de apresentação pessoal, formulação de perguntas e flexibilização quanto ao uso do português e do inglês. É importante salientar que, embora P1 aceitasse a utilização da LP pelos estudantes, utilizava majoritariamente o inglês em suas intervenções. Já P2 alternava com frequência entre os dois códigos (inglês e português), demonstrando maior flexibilidade também em relação à escolha linguística dos alunos. A escolha das docentes quanto ao uso das línguas reflete suas concepções sobre o papel do inglês no contexto de EMI: para P1, as aulas devem ser conduzidas integralmente em inglês, enquanto P2 entende que a alternância entre os idiomas constitui uma característica intrínseca a esse contexto.

As percepções das professoras sobre a participação discente também foram distintas. P1 valorizou pequenas intervenções orais como indicativos de engajamento, enquanto P2 associou participação à dedicação e à entrega de tarefas assíncronas, refletindo critérios distintos de avaliação do envolvimento dos alunos.

No que se refere aos recursos didáticos, verifiquei que P1 e P2 os utilizaram de forma similar, empregando o compartilhamento de tela como recurso didático central, sobretudo por meio de apresentações de slides, com o objetivo de estruturar suas falas, ilustrar conceitos e organizar o conteúdo das aulas. P1 também recorre a slides humorísticos e a um website para

demonstrar processos, enquanto P2 enfatiza a integração de português e inglês nos slides, (corroborando sua visão de que as aulas de EMI podem incorporar ambos os idiomas).

O uso desses recursos multimodais se conecta diretamente às estratégias docentes. Os elementos compartilhados por meio da tela servem para estruturar a exposição do conteúdo, facilitar a compreensão, estimular a atenção e ampliar oportunidades de participação. Assim, os recursos didáticos não apenas apoiam a transmissão do conteúdo, mas também constituem ferramentas estratégicas para engajar os alunos e diversificar formas de interação, contribuindo para aulas EMI mais inclusivas e significativas.

As ações de P1 e P2 apresentaram algumas das práticas e recomendações de pesquisas em EMI (Macaro, 2018; Gimenez *et al.*, 2020; Universidade de Copenhague, 2020; Ribeiro, 2023; Cogo *et al.*, 2024), especialmente evidenciadas na adoção de construção de *rapport*, *signposting*, *scaffolding* e no ato de fazer perguntas. Além disso, as noções de ILF aparecem como perspectiva relevante para aulas EMI das Ps, percebidas principalmente pela preferência ao conteúdo em detrimento da correção gramatical e do alinhamento a abordagens translinguísticas, embora, em certos momentos, elas pareçam ter reproduzido a noção de que o “falante nativo” deve ser o modelo a ser seguido pelos falantes não nativos de LI.

A prática docente das Ps reflete suas visões de forma consistente com suas concepções pedagógicas e linguísticas. P1 demonstra uma postura centrada na exigência estrutural do EMI, mantendo o uso exclusivo da LI como característica da disciplina, embora reconheça suas limitações para a aprendizagem de alguns alunos e adote estratégias para tornar o conteúdo mais acessível, como falar mais devagar e flexibilizar pontualmente o uso da LP. Sua ação é mais reativa, adaptando-se às respostas dos estudantes, e sua avaliação da participação privilegia a presença síncrona e a interação oral. P2, por outro lado, atua de maneira proativa, antecipando dificuldades e promovendo a mescla entre LI e LP, buscando inclusão e engajamento dos alunos, valorizando a participação enquanto o cumprimento de tarefas pelos discentes. Sua prática evidencia sensibilidade às condições concretas da turma, preocupação com a permanência dos estudantes e compromisso com objetivos formativos mais amplos, incluindo reflexões sociais.

Diante das constatações possíveis a partir da articulação teórico-prática, viabilizada pelo estudo de caso que realizei nesta investigação, retomo e respondo as perguntas que a nortearam:

- 1) Quais ações são performados pelas Ps por meio da fala e que funções didáticas e pedagógicas esses atos desempenham no contexto em tela?

Devido ao fato de as aulas das Ps terem sido ministradas online, e, portanto, com ênfase à docência realizada por meio da oralidade, mobilizei o conceito de atos de fala como ponto inicial para analisar e categorizar as ações das Ps. Diversos atos foram performados ao longo das interações, como, por exemplo, explicação de conteúdos e procedimentos, comentários avaliativos e afetivos, observações sobre aspectos institucionais ou pessoais, perguntas retóricas e autorrespondidas, dentre outras. Em articulação com os recursos didáticos e com práticas de translinguagem, esses atos constituíram-se como fazeres docentes, à medida em que exerciam funções didáticas e pedagógicas fundamentais: mediar a construção dos sentidos, estabelecer a dinâmica da aula, marcar o posicionamento das professoras frente sua compreensão das necessidades dos alunos, demonstrar empatia, dentre tantas outras.

- 2) Como as Ps alternam entre a LI e a LP e quais são as funções pragmáticas e pedagógicas atribuídas a essa alternância em articulação com os recursos didáticos utilizados?

A alternância linguística entre a LI e a LP é uma prática recorrente adotada pelas duas docentes, embora com estilos e finalidades diferentes. Essa alternância se manifesta não apenas como resposta às dificuldades linguísticas dos estudantes, mas como um recurso pedagógico articulado às necessidades específicas do contexto, aos objetivos de cada aula e aos recursos utilizados. Ambas as professoras articulam a alternância linguística com o uso de recursos didáticos, com a apresentação de tela que mostra slides bilíngues, com ilustrações, tabelas e outros recursos visuais, além de websites, de modo a facilitar o acesso ao conteúdo e promover a participação dos alunos. A alternância entre línguas, associadas a outros recursos semióticos, portanto, compõem e evidenciam a prática da translinguagem pelas Ps, promovendo aos alunos maior acessibilidade, engajamento e possibilidade de compreensão e aprofundamento do conteúdo.

- 3) De que modo as escolhas linguísticas e didáticas Ps revelam seus posicionamentos em relação ao uso das línguas e à mediação dos recursos no processo de ensino-aprendizagem?

As escolhas linguísticas e pedagógicas feitas por P1 e P2 refletem posicionamentos distintos quanto ao papel das línguas no processo de ensino-aprendizagem em contextos EMI. P1 demonstra maior aderência ao modelo preferencialmente monolíngue de EMI,

buscando cumprir os requisitos que entende como característicos do ensino em LI, mas sem abrir mão de estratégias que favoreçam a compreensão dos estudantes. P2, por outro lado, assume uma postura mais flexível com relação ao uso das línguas, demonstrando sua crença de que a incorporação da LP é uma característica constitutiva do EMI. As Ps reconhecem, porém, que o uso exclusivo da LI pode causar desconforto aos discentes. Assim, em ambos os casos, as escolhas linguísticas e didáticas das docentes evidenciam uma concepção de EMI como prática situada e que, portanto, não se baseia na concepção de “one-size-fits-all” (Kuteeva; Airey, 2014).

No meu entendimento, os objetivos da pesquisa foram alcançados. Em primeiro lugar, a análise das falas enunciadas pelas docentes evidenciou uma variedade de ações (explicar, perguntar, agradecer, comentar etc.) realizadas principalmente por meio do inglês, mas também do português, as quais não se configuraram como simples atos de fala, mas sim como ações docentes, motivadas e situadas pelo contexto, com a principal finalidade de promover a aprendizagem dos estudantes.

Em segundo lugar, os padrões de uso das línguas mostraram que há alternância de códigos recorrente, especialmente nas falas de P2, que, ao alternar entre línguas, explicou conteúdo, fez comentários, sinalizou momentos da aula. P2 também alternou entre LI e LP, em momentos mais pontuais, como na leitura de slides, na substituição de termos desconhecidos ou específicos da LP. De toda maneira, a alternância, nas falas das duas P2, ocorre de forma aparentemente espontânea, sem planejamento sistemático aparente, não caracterizando, assim, a translinguagem pedagógica.

Por fim, as escolhas linguísticas das docentes, analisadas também nas entrevistas, indicaram posicionamentos diversos e, por vezes, contraditórios: ao mesmo tempo em que há valorização da LI, há também a percepção de que o português é necessário para garantir a aprendizagem e a participação oral dos alunos.

Dito isso, foi possível evidenciar que as professoras de conteúdo participantes deste estudo não estão - e nem devo esperar que estejam - preocupadas com o emprego estratégico das línguas em contextos formais de ensino-aprendizagem da mesma forma que nós, da área de Letras, tendemos a valorizar. Elas usam as línguas como ferramentas de ensino, como recursos situados e acionados conforme a necessidade comunicativa, sem enquadrar essas práticas em teorias ou estratégias sistematizadas. Em outras palavras, a presença da translinguagem é evidente, mas os dados não me permitem afirmar que há translinguagem pedagógica, planejada,

consciente e voltada intencionalmente para potencializar a aprendizagem. Assim, a tese deste trabalho é assim enunciada: *apesar de a translanguagem ocorrer espontaneamente nas práticas de ensino de professores de conteúdo em contextos EMI, sua dimensão pedagógica nem sempre é mobilizada de forma intencional, uma vez que as ações docentes refletem predominantemente as concepções individuais de cada professor.*

Essa mediação pedagógica ainda mais elaborada sob a perspectiva da translanguagem pedagógica deve ser desempenhada, sobretudo, por nós, estudiosos da linguagem e/ou professores de LE (neste caso, a LI). Nesse sentido, extrapolando o que os dados deste estudo me permitem constatar, embasada, porém, por estudiosos como Doiz; Lasagabaster e Sierra (2013), Macaro (2018), Baumvol e Sarmiento (2019), entendo que a colaboração entre professores de conteúdo e professores de LI pode propiciar experiências docentes no contexto de EMI em que a variedade linguística seja um fator potencializador da aprendizagem.

A colaboração entre professores de áreas específicas do conhecimento e professores de LI poderia se dar em diferentes formas, de acordo com as necessidades e peculiaridades de cada IeS, curso ou disciplina. Baumvol e Sarmiento (2019) ressaltam que tais parcerias não devem se restringir a um modelo único ou prescritivo, mas precisam considerar os contextos institucionais e pedagógicos em que se inserem, podendo envolver desde o planejamento conjunto de aulas até ações de formação e apoio contínuo, sem excluir o ensino da LI em si, já que ela exerce papel fundamental para que a prática de EMI possa ser mais inclusiva para os professores e alunos envolvidos.

Espero, portanto, que esta tese possa contribuir com os estudos sobre EMI ao fornecer elementos que descrevem o cotidiano das aulas em EMI em uma instituição pública brasileira, reconhecendo a complexidade dessas práticas e propondo caminhos mais colaborativos e multilíngues. Acredito que, ao reconhecer o valor das práticas já empreendidas, mas também ao apontar para possibilidades de suporte pedagógico com base na translanguagem, é possível avançar na construção de ambientes de ensino mais inclusivos, eficazes e respeitosos.

Peço licença aos leitores desta tese para, agora, apresentar minhas conclusões de um ponto de vista mais pessoal e reflexivo.

A escrita dessas considerações finais representa, para mim, muito mais do que a conclusão de uma etapa da minha vida acadêmica. É também (e talvez principalmente) atravessar memórias, reencontrar motivações e reconhecer sentidos mais profundos que foram se revelando ao longo desse processo. Por isso, tomo a liberdade de trazer à tona, mais uma vez, algumas lembranças que compartilhei na Introdução desta tese. Elas, agora, voltam com

força, na iminência do encerramento deste percurso. São duas memórias especialmente vívidas neste momento.

A primeira, é a da Aline criança, talvez no terceiro ou quarto ano do ensino fundamental da época, pedindo à própria mãe, educadora alfabetizadora do primeiro ano, para ajudar a preparar suas aulas. A segunda, é a lembrança do sentimento de pertencimento e empoderamento que me atravessou quando comecei a entender o que era EMI, naquele curso com especialistas, naquela universidade federal. Em toda a minha trajetória profissional, foram raros os momentos em que eu tive clareza absoluta sobre o que queria de verdade. Esses dois episódios, no entanto, foram marcantes justamente por me darem essa sensação de conforto, de reconhecimento, e completude, de saber que eu poderia contribuir de alguma forma com a sociedade ao meu redor - fosse com a minha mãe, entre afazeres domésticos e planos de aula que muitas vezes tomavam suas madrugadas, fosse com a comunidade acadêmica na qual eu estava começando a me inserir.

O que sinto agora, ao olhar em retrospectiva para o processo da minha pesquisa, é muito parecido. Sinto que este trabalho também nasce desse desejo de colaborar, de apoiar, de construir junto. Não me coloco, aqui, na posição de “ensinar o padre a rezar a missa” ou de ensinar alguém a ministrar o conteúdo que sabe com excelência - longe disso. O que proponho é me apresentar como alguém que pode auxiliar professores de conteúdo a planejar e executar suas aulas em contextos de EMI de forma mais consciente, tirando o máximo proveito de práticas de translinguagem pedagógica que valorizem repertórios tão ricos presentes em sala de aula.

Por fim, concluir este trabalho também é uma forma de afirmar meu compromisso com uma educação mais humana, que parte da realidade das salas de aula e que valoriza as experiências concretas de quem ensina e de quem aprende. Se esta tese puder, de alguma forma, contribuir para fortalecer essas experiências e essas pessoas, a pequena Aline sorrirá, feliz e satisfeita.

REFERÊNCIAS

ABU-AYYASH, E. Issues in formative assessment and feedback in EMI classrooms. *In: Supporting and Learning from Academics*. Singapore: Springer Nature, 2023. p. 69-80. DOI: 10.1007/978-981-19-9040-3_7. Acesso em 19 de fev. 2025.

ALANAZI, K.; CURLE, S. Overcoming linguistic hurdles: Challenges and strategies for English-Medium Instruction in Saudi Arabian medical education. *Social Sciences & Humanities Open*, v. 11, 2025. DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.101334. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101334>. Acesso em 18 mar. 2025.

ALLAN, J.; CLARKE, K.; JOPLING, M. Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *In: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. V. 21, N. 3. 2009. p. 362-372 Disponível em: <<http://www.isetl.org/ijtlhe>>. Acesso em 04 de fev. 2019.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: _____ (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5 ed. Joenville: Univille, 2009.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus, 2009.

ANH, T. N. Q. Examining English as a Medium of Instruction In Vietnam: Policies and Challenges in Higher Education. *Crossings*, v. 13, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.59817/cjes.v13i2.453>.

ARAÚJO, L. R. Avaliando a motivação em sala: instrução centrada no estudante como meio de engajar alunos irresponsivos. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 16, p. e46068, 2023. DOI: 10.1590/1983-3652.2023.46068. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/46068>. Acesso em: 31 jan. 2025.

ARIK, B. T.; ARIK, E. The role and status of English in Turkish higher education. *English Today*, v. 30, n. 4, dez. 2014. DOI:10.1017/S0266078414000339.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. (Trad.: Danilo M. de Souza Filho). Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. de O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 4, p. 623-650, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169909>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. *In: BECK, S. B.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (Org.) Ecohes – Further Reflections on Language and Literature, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis*, 2016, p. 65-82.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. Can the use of English as a medium of instruction promote a more inclusive and equitable higher education in Brazil? *Simon Fraser University*

Educational Review, v. 12, n. 2, p. 87-105, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.941>. Acesso em 20 de jul. 2025.

BEELEN, J. Internationalisation at home: obstacles and enablers from the perspective of academics. In: HILLEBRAND-AUGUSTIN, E.; SALMHOFER, G.; SCHEER, L. (Orgs.). *Responsible university. Verantwortung in Studium und Lehre*. Sammelband Tag der Lehre 2017 der Karl-Franzens-Universität Graz (Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Band 9), p. 29-54, 2019.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAI, A, MATEI, L, PRICOPIE, R. (Orgs) *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Dordrecht: Springer, p.59-72, 2015.

BELLO, E. O. G.; MEZA, I. M. G.; NENNINGER, E. H. E. English-Medium Instruction for the Internationalization of the Curriculum: Teachers' Motives and Expectations. *Folios*, n. 59, 2024. DOI: 10.17227/folios.59-17340.

BJÖRKMAN, B. 'So you think you can ELF': English as a lingua franca as the medium of instruction. *Hermes - Journal of Language and Communication Studies*, v. 45, 2010. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/her/article/view/97348/146531>. Acesso em 12 de jul. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLTON, K.; BACON-SHONE, J.; BOTHA, W.; LIN, B. English-medium instruction in higher education worldwide. In: BOLTON, K. (ed.). *The Wiley Blackwell Encyclopedia of World Englishes*. 1. ed. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781119518297.ewoe00423>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BORTONI-RICARDO, S.M. Postulados do paradigma interpretativista. In: BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

BOZBIYIK, M. *Displays of Co-constructed content knowledge using translanguaging in EMI University Classrooms*. Tese (Doutorado em Foreign Language Education), 2023. English Language Teaching Program, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 222 p.

BOZBIYIK, M.; MORTON, T. Lecturers' use of examples in online university English-medium instruction: A micro-analytic classroom interaction and knowledge-building perspective. *Language and Education*, v. 38, n. 3, 2023, p. 344–363. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2173528>.

BRITISH COUNCIL. *Universidades para o mundo – Estratégias e avanços no caminho da internacionalização*. 2nd ed. 2019. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/universidades-para-o-mundo/segunda-edicao>>. Acesso em 15 de abr. 2020.

- CALVO, L.; COGO, A.; EL KADRI, M.; GIMENEZ, T. “English gradually” and multilingual support in EMI: insights from academics in two Brazilian universities. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 11, n. 2, p. 147-170, 2022. DOI: 10.1515/jelf-2022-2081.
- CANAGARAJAH, A. S. *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002.
- CANAGARAJAH, A. S. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern language Journal*, v. 95, 2011, p. 401- 417.
- CANAGARAJAH, A. S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm Beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, 2018, p. 31–54.
- CAO, H.; YUAN, R. Promoting English as a Medium of Instruction in University Teaching: an action research experience. *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 2, 2020, p. 240–243. DOI: 10.1080/02607476.2020.1724657.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.
- CENOZ, J.; GORTER, D. *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge, Cambridge University Press, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009029384>.
- CHAGAS, L.A.; GUIMARÃES, T. M. O inglês como língua de instrução no contexto de uma universidade interiorana de Mato Grosso Do Sul - Brasil. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 13, n. 5, e3849, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14563022>. Acesso em 22 de mar. 2025.
- CHEN, S.; DE LIN, S. EMI for information engineering students - A case study. In: SU, L. I-wen; CHEUNG, H.; WU, J. R. (Ed.). *Rethinking EMI: Multidisciplinary Perspectives from Chinese-Speaking Regions*, p. 42-60. Nova Iorque: Routledge, 2021. DOI: 10.4324/9780429352362-1. Acesso em 3 de mar. 2025.
- CHIN, J. S.; LI, N. Exploring the language and pedagogical models suitable for EMI in Chinese-speaking higher education contexts. In: SU, L. I.; CHEUNG, H.; WU, J. R. W. (Ed.) *Rethinking EMI – Multidisciplinary Perspectives from Chinese-Speaking Regions*. Oxon: Routledge, 2021, p. 1-20.
- CICILLINI, S.; TRIKI, N. Form and function of teachers’ questions in EMI contexts: comparing practices across European countries. *International Journal of Linguistics*, v. 16, n. 7, 2024. Disponível em: < <https://doi.org/10.5296/ijl.v16i7.22567> >. Acesso em 25 de mar. 2025.
- COGO, A. English as a Lingua Franca: Concepts, use, and implications. *ELT Journal*, v. 66, n. 1, p. 97-105, dez. 2012. DOI: 10.1093/elt/ccr069. Acesso em 23 de fev. 2023.
- COGO, A.; GIMENEZ, T.; CABRINI CALVO, L.; EL KADRI, M. “English is the natural language of science”: discourses and ideologies concerning EMI in two Brazilian universities. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 13, n. 1, p. 51-72, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/jelf-2024-2007>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CORADIM, J. N. *Ciclos reflexivos alternativos*. 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

COSTA, F.; COLEMAN, J. A. A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 16, n. 1, 2013. DOI: 10.1080/13670050.2012.676621.

COSTA, F.; MARIOTTI, C. Strategies to enhance comprehension in EMI Lectures. In: LASAGABASTER, D.; DOIZ, A. (Ed.). *Language use in English-medium instruction at university: international perspectives on teacher practices*. New York, Routledge, 2021.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, v. 94, n. 1, p. 103–115, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/18066960/Translanguaging_in_the_Bilingual_Classroom_A_Pedagogy_for_Learning_and_Teaching. Acesso em 28 de abr. 2025.

CRESWELL, J. W. Designing a Qualitative Study. In: _____. *Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 2007, p. 35-52.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education*, n. 64, p. 6-7, 2011.

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

DEVARAJU, T. Challenging the One-Size-Fits-All Approach in Language Learning Materials. *International Education & Research Journal (IERJ)*, v. 6, n. 7, jul. 2020. Disponível em: Acesso em 10 de jun. 2025.

DE WIT, H. Internationalization Misconceptions. *International Higher Education*, n. 64, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.64.8556>. Acesso em: 6 abr. 2022.

DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

DOIZ, A.; LASAGABASTER, D. An analysis of the type of questions posed by teachers in English-medium instruction at university level. *Education Sciences*, v. 13, n. 1, 2023. DOI: <<https://doi.org/10.3390/educsci13010082>>. Acesso em 20 mar. 2025.

DUFF, P. A. Case study research: Making language learning complexities visible. In: McKINLEY, J.; ROSE, H. (Eds.). *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Nova Iorque: Taylor and Francis, 2020.

DURAN, D.; KURHILA, S.; SERT, O. Word search sequences in teacher-student interaction in an English as medium of instruction context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 25, n. 2, 2019, p. 502–521. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703896>.

ECHAVARRÍA, J.; VOGT, M.; SHORT, D. *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. Boston: Pearson Education, 2010.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, Itapetininga, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em https://www.uel.br/projetos/etica/pages/arquivos/Bibliografia/RBIC_IC_2015_EGIDO_REIS.pdf?. Acesso em: 16 jan. 2025.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum*, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

ESCOBAR-ALMÉCIGA, W. Y. Framing English as a Medium of Instruction Within the Iberian-American Spanish-Speaking Education Contexts. *Profile: Issues Teach. Prof. Dev.*, v. 24, n. 1, jan-jun, 2022. Bogotá, 2022. Disponível em <<http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v24n1/1657-0790-prf-24-01-211.pdf>>. Acesso em 1 de ago. 2024.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internationalization and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities for the Global South. *Journal of Education, teaching and Social Studies*, v. 2, n. 4, 2020. Disponível em: <www.scholink.org/ojs/index.php/jetss>. Acesso em 20 de março de 2022.

FINARDI, K.; GUIMARÃES, F. F.; AMORIM, G. B.; PICCIN, G. Internationalization and language policies in Brazil: quality and assessment evidence from a glocal proposal. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. (Org). *Language Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: Contributions from Applied Linguists*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

FLORES, N. L. Translanguaging into raciolinguistic ideologies. *Journal of Multilingual Education Research*, v. 9, art. 5, 2019. Disponível em: <https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/5>. Acesso em: 26 abr. 2025

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; CAVALCANTI, A. L. L. A. Netnometodologia: uma perspectiva de pesquisa emergente para ambientes virtuais de aprendizagem. *Inter-Ação*, UFG, online, v. 21, p. 1–10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53660/inter-88-s106-p01-10>. Acesso em 25 de abr. 2025.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Org.). *O olhar da*

etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GAGNÉ, R. M. *The conditions of learning*. 2. ed. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; LI, W. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Translanguaging in Bilingual Education. In: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. ; MAY, S. *Bilingual and Multilingual Education*. 3. ed. Nova Iorque: Springer, 2023.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T.; SARMENTO, S.; ARCHANJO, R. ZICMAN, R.; FINARDI, K. *Guide to English as a medium of instruction in Brazilian higher education institutions 2018-2019*. British Council/FAUBAI, 2018. Disponível em <<http://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro. 2020.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S. CALVO, L. C; COGO, A. EMI e a perspectiva do inglês como língua franca. *Do ensino básico à universidade: Pesquisas e Colaborações sobre a língua inglesa*. 2018-2019 UK-Brazil English Collaboration Call. British Council, 2020. Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/ensino_basico_-_universidade_-_pesquisas_-_colab.pdf>. Acesso em 12 de dez. 2020.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C.; EL KADRI, M. S.; MARSON, M. Z.; EL KADRI, A. Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto de ensino superior brasileiro. *Trabalho em linguística aplicada*. V. 60, n. 2. mai.-ago./2021. UNICAMP. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103181310176511520210602>>. Acesso em 01 de mar. 2022.

GIMENEZ, T.; COGO, A.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. English Language Hegemonies in the Internationalization of Two State Universities in Brazil: Unintended Consequences of English Medium Instruction. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 24, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202440232>.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

GU, M. M.; LI, Z. J.; JIANG, L. Navigating the instructional settings of EMI: a spatial perspective on university teachers' experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n. 45, v. 2, 2021. DOI: 10.1080/01434632.2021.1914064.

GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. de O.; SANTOS, Z. B. dos (org.). *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. São Francisco: Jossey Bass, 1992.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research* (p. 105–117). Thousand Oaks: Sage Publications, 1994, p. 105-117.

GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HACKENHAAR, A. de S.; GRANDI, D. Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.) *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

HELMS, R. M. Can Internationalization Survive Coronavirus? You Need to See My Data. *Higher Education Today* - a blog by American Council on Education, 2020. Disponível em: <<https://www.higheredtoday.org/2020/03/04/can-internationalization-survive-coronavirus-need-see-data/>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

HOANG, T.; TRAN, D. English-medium classroom practices in action: facilitating student learning and engagement in a Vietnamese university. In: PHAM, M.; BARNETT, J. (ed.). *English medium instruction practices in Vietnamese universities*. Singapore: Springer, 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-19-2169-8_6. Acesso em 7 de jun. 2024.

HUANG, W.; FANG, F. EMI teachers' perceptions and practices regarding culture teaching in Chinese higher education. *Language, Culture and Curriculum*, v. 36, n. 2, p. 205–221, 2022. DOI: 10.1080/07908318.2022.2115056. Acesso em: 6 abr. 2024.

İNCI KAVAK, V., KIRKGÖZ, Y. English-Medium Instruction. In: TAJEDDIN, Z., GRIFFITHS, C. (Ed.). *Language Education Programs*. Language Policy, v. 34. Springer, Cham, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-38754-8>.

IRONSI, C. S. Google Meet as a synchronous language learning tool for emergency online distant learning during the COVID-19 pandemic: perceptions of language instructors and preservice teachers. *Journal of Applied Research in Higher Education*, v. 14, n. 2, p. 640-659, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2020-0085>. Acesso em: 13 fev. 2023.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice* 2, p 49-85, 2015. Disponível em: <www.degruyter.com/view/j/eip>. Acesso em 27 fev. 2021.

JENKINS, J. English medium instruction in Higher Education: The role of ELF. In: GAO, A., DAVISON, C. & LEUNG, C. (Ed.). *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, 2018.

JESUS, G. R. de. Avaliação formativa: limites e possibilidades. *Revista Communitas*, v. 8, n. 18, p. 370-384, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.18-20. Acesso em 19 de fev. 2025.

JORDÃO, C. M. Intelligibility, mimicry and internationalization: localized practices in higher education, or can the Global South speak? In: MURATA, K. (ed.). *English-medium instruction from an English as a lingua franca perspective*. London: Routledge, 2019. p. 32-45.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M.; SANTOS, M. E. P. Etnografia da linguagem como políticas em ação. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 17–26, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/ctv17n1-02>. Acesso em: 25 de abr. 2025.

KELES, U.; YAZAN, B. Multi-level EMI policy implementation in Turkey's higher education: navigating ideological tensions. In: KIRKGÖZ, Y.; KARAKAŞ, A. (ed.). *English as the medium of instruction in Turkish higher education*. Cham: Springer, 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-88597-7_6. Acesso em 7 de jun. 2024.

KIRKPATRICK, A. Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's universities. *CGC working paper series*, v. 1, n. 3, p. 1-18, 2011.

KIRKPATRICK, A. The language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or multilingualism? *The Asian Journal of Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 4-15, 2014. Disponível em: <http://caes.hku.hk/ajal>. Acesso em: 14 abr. 2022.

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

KORTHAGEN, F. A.J. *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Nova Iorque: Routledge, 2001.

KUTEEVA, M. Revisiting the “E” in EMI: students' perceptions of standard English, lingua franca and translanguing practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 23, n. 3, p. 287-300, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1637395>. Acesso em 12 de jul. 2025.

KUTEEVA, M.; AIREY, J. Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments. *Higher Education*, Dordrecht, v. 67, n. 5, p. 533–549, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9660-6>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LAMMERS, W. J.; GILLASPY, J. A. Jr. Brief measure of student-instructor rapport predicts student success in online courses. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, v. 7, n. 2, art. 16, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2013.070216>. Acesso em 13 fev. 2024.

LEE, J. W. JENKS, C. Translanguaging and World Englishes. In: BOLTON, K. (ed.) *The Wiley Blackwell Encyclopedia of World Englishes*, 1 ed. 2025. p. 1–8. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781119518297.ewoe00423>. Acesso em: 6 de jun. 2025.

LASAGABASTER, D.; DOIZ, A. Classroom interaction in English-medium instruction: are there differences between disciplines? *Language, Culture and Curriculum*, v. 36, n. 3, p. 310–326, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.21>. Acesso em: 6 abr. 2024.

LESTARI, S.; MUTIARANINGRUM, I. Lecturer talk in the EMI classroom: a speech act analysis. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*, v. 10, n. 1, jun. 2023. Disponível em: <http://ejournal.umm.ac.id/index.php/celtic/index>. Acesso em: 24 jul. 2025.

LI, W. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, v. 39, n. 1, p. 9–30, 2018. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 9 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.

LILLIS, T. New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, v. 11, n. 3, p. 182-199, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500789708666727>. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1080/09500789708666727>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LIU, S. YUAN, R. “Part of me is teaching English”: probing the language-related teaching practices of an English-medium instruction (EMI) teacher. *Applied Linguistics Review*, May, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0169>. Acesso em: 6 abr. 2024.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Tendências atuais da pesquisa em linguística aplicada. *Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada*. SePLA. Taubaté: Unitau, 2009.

LUCENA, M. I. P. O papel da translanguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 25-43, jun.-out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2.1565>. Acesso em: 28 abr. 2025.

LUCKETT, K.; HURST-HAROSH, E. Translanguaging Pedagogies in the Humanities and Social Sciences in South Africa: Affordances and Constraints. In: PAULSRUD, B.; TIAN, Z.; Toth, J. (eds.). *English-Medium Instruction and Translanguaging*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781788927338>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACARO, E. *English Medium Instruction*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

MARQUES, H. R.; MANFROI, J.; CASTILHO, M. A. de; NOAL, M. L. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. 4. ed. Campo Grande, UCDB, 2014.

MARTINEZ, R. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities. In: FINARDI, Kyria (org.). *English in Brazil: Views, Policies and Programs*. Londrina: Eduel, 2016. p. 191–228.

MARTINEZ, R.; FERNANDES, K. Development of a Teacher Training Course for English Medium Instruction for Higher Education Professors in Brazil. In: SANCHEZ-PÉREZ, M. D. M. (Ed.). *Teacher-Training for English-medium Instruction in Higher Education*. IGI Global, 2020. DOI:10.4018/978-1-7998-2318-6.ch007.

MARTINEZ, R.; FOGAÇA, F.; FIGUEIREDO, E.H.D.de. An instrument for English Medium Instruction (EMI) Classroom observation in Higher Education. *Caderno de Letras*, nº 35, Set-Dez, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/17352/10998>>. Acesso em 17 de mai. 2022.

MATIAS, E. P.; CHAHA, B. J. J. Alternância de códigos: uma estratégia de comunicação bilíngue. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, v. 4, n. Especial II, p. 37-52, 2024.

MÉNDEZ-GARCÍA, M. del C.; LUQUE-AGULLÓ, G. Researching English as a Medium of Instruction in University Lecturers' Teaching Methodology: A Proposal for In-Service Training. In: SÁNCHEZ-PÉREZ, M. del M. (ed.). *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*. Hershey: IGI Global, 2020. p. 206-232.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/abralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 6 abr. 2022.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, 1994.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG*, v. 20, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/REVUFG.V20.63438>>. Acesso em: 13 de fev. 2023.

MORELL, T. Multimodal competence and effective interactive lecturing. *System*, v. 77, p. 70-79, 2018. DOI: 10.1016/j.system.2017.12.006.

MORELL, T.; BELTRÁN-PALANQUES, V.; NORTE, N. A multimodal analysis of pair work engagement episodes: Implications for EMI lecturer training. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 58, jul. 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158522000443>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MOZZILLO, I. Motivações para a alternância de código no discurso bilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 29, 2012.

MUGURUZA, B.; CENOZ, J.; GORTER, D. Implementing translanguaging pedagogies in an English medium instruction course. *International Journal of Multilingualism*, v. 20, n. 2, p. 540-555, 2023. DOI: 10.1080/14790718.2020.1822848.

MURATA, K.; IINO, M. EMI in higher education: an ELF Perspective. In: Jenkins, J.; Baker, W., Dewey, M. (eds). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Abingdon: Routledge, 2018.

NGO, P. L. H. *English-Medium Instruction (EMI) in Higher Education: a case study of an EMI programme in Vietnam*. 2019. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – University of Southampton, Southampton, 2019.

NHA, V. T. T. The Vietnamese agenda of adopting English as a medium of instruction. *Journal of Foreign Studies*, v. 33, n. 3, 2017. DOI: 10.25073/2525-2445/vnufs.4155.

OLIVEIRA, F. B. de. *Percepções de discentes de uma universidade pública paranaense sobre o inglês como meio de instrução*. 2023. 133 f. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n. 3, p. 281–307, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>. Acesso em 17 de jun. 2024.

PAGÈZE, J.; LASAGABASTER, D. Teacher development for teaching and learning in English in a French higher education context. In: VALCKE, J.; MURPHY, A. C.; COSTA, F. (ed.). *L'Analisi Linguistica e Letteraria*. Milão: EDUcatt - Università Cattolica del Sacro Cuore, v. 2, ano XXV, Suplemento 2/2017.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. Language, ethics, and the politics of education. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 21, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348458.2022.2022XXI> . Acesso em 16 de jan. 2025.

PILETTI, C. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. *Contrapontos*, v. 5, n. 1, p. 09-22. Itajaí, jan./abr. 2005.

PINTO, P. T.; DE MORAES GARCIA, D. N.; DOS SANTOS, D. C. Ações de internacionalização para o ensino e a pesquisa na área de línguas. *Fórum linguístico*, v. 18, n. 1, p. 5618-5630, 2021.

POLIVANOV, Beatriz Buarque. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. *Esferas*, v. 1, n. 3, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/esf.v1i3.4621>. Acesso em: 25 de abr. 2025.

PRABJANDEE, D.; NILPIROM, P. Pedagogy in English-Medium Instruction (EMI): Some Recommendations for EMI Teachers. *rEFlections*, v. 29, n. 2, mai-ago, 2022.

PUSEY, K. Lessons Learned Piloting an EMI Support Course at a Southern Brazilian University. *Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-11, jul.-dez. 2020. DOI: <<http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2020.2.39470>>. Acesso em 5 de mar. 2024.

PUTRA, R. W. P. Improving the Students' Motivation in Learning English through Google Meet during the Online Learning. *English Learning Innovation (ENGLIE)*, v. 2, n. 1, p. 35–42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22219/engliev2i1.14605>. Acesso em: 13 de fev. 2023.

RÊGO, A. P. M.; MERCADO, L. P. L.; COSTA, C. J. de S. A. Cuidados éticos nas interações síncronas no contexto das aulas on-line. *Educação & Realidade*, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DGfdcSGkhgQ8GW5f9k7Jfjq/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

RÊGO, L. B. do; LIMA, M. V. R. de O. Recursos didáticos e tecnológicos e a organização escolar. In: RÊGO, L. B. do; LIMA, M. V. R. de O. *Didática*. Recife: UPE, 2010.

REILLY, C. Malawian Universities as Translanguaging Spaces. In: PAULSRUD, B.; TIAN, Z.; Toth, J. (eds.). *English-Medium Instruction and Translanguaging*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781788927338>.

RIBEIRO, J.M. *Aplicando o Modelo de Letramentos Acadêmicos no Contexto da Sala de Aula EMI*. 112 f. Mestrado em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

RICHARDS, J.; PUN, J. Teacher strategies in implementing English medium instruction. *ELT Journal*, v. 76, 2021. DOI: 10.1093/elt/ccab081. Acesso em 5 de mar. 2024.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RODRIGUES, G. S.; RIBEIRO, J. M.; HENDGES, G. R. Academic literacies in course proposals to EMI teacher education: letramentos acadêmicos em propostas de formação de professores EMI. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 18, e1871, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-71e1871>. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-71e1871>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SACKS H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON G. Sistemática elementar para a organização de tomada de turnos para a conversa. *Veredas: Ver. Est. Ling. Juiz de Fora*, v. 7, n. 1 e n. 2. p. 11-69. jan/dez 2003.

SAH, P. K. A research agenda for English-medium instruction: conversations with scholars at the research fronts. *Journal of English-Medium Instruction*, v. 1, n. 1, p. 124–136, jan. 2022. DOI: 10.1075/jemi.21022.sah.

SCHOLL, A. P. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da ABRALIN, [S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1641. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>. Acesso em: 9 jun. 2025.

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

SANTANA, J. C. Establishing teacher-student rapport in an English medium instruction class. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, v. 12, n. 2, p. 265-291, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5294/lacil.2019.12.2.4>. Acesso em: 13 de fev. 2025.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

SOUZA, S. E. de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas"*, v. 11, supl. 2. Maringá: Arq Mudi, 2007.

STAKE, R. E. Case study. In: NISBETT, J.; MEGARRY, J.; NISBET, S. (Ed.). *World Yearbook of Education 1985 - Research, policy and education*. Londres: Kogan Page, 1985.

STROTMANN, B. The use of story-telling in English-medium instruction. In: PATTISON, T. (ed.). *IATEFL 2019 Liverpool Conference Selections, pp. 180-182. 53rd Annual International IATEFL Conference and Exhibition*. Liverpool: IATEFL, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340536200_The_Use_of_Story-Telling_in_English-Medium_Instruction> Acesso em 20 de fev. 2025.

SULTANA, S. EMI in higher education of Bangladesh: disintegrated pedagogic practices and students' unequal learning opportunities. In: FANG, F.; SAH, P. K. *English-Medium Instruction Pedagogies in Multilingual Universities in Asia*. Nova Iorque, Routledge, 2024.

SUN, W.; HAN, J.; CURRY, C.; CARROLL, K. Pedagogy in Teaching through English Medium Instruction—Academics' Cases in a Chinese University. *Sustainability*, Basel, v. 15, n. 14, p. 1–16, jul. 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/14/11038>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SWCHANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TAQUINI, R.; FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B. English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. *Education and Linguistics Research*, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5296/elr.v3i2.11438>. Acesso em: 6 abr. 2022.

TELLES, J. A “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

UNIVERSIDADE DE COPENHAGUE. *EMI Handbook*, 2020. Disponível em: https://cip.ku.dk/english/projects-and-collaborations/taec/TAEC_Handbook_FEB_2020_NoEdit.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe*. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 11, 2012.

WANG, K. YUAN, R. Towards an understanding of EMI teacher expertise in higher education: An intrinsic case study. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 65, p. 101288, ago. 2023. DOI: 10.1016/j.jeap.2023.101288. Acesso em: 6 abr. 2024.

YIN, R. K. *Case Study Research: Design and methods*. Thousand Oaks, Sage, 2003.

YUAN, R.; YANG, M. Towards an understanding of translanguaging in EMI teacher education classroom. *Language Teaching Research*, v. 27, p. 884, 2020a. DOI: 10.1177/1362168820964123. Acesso em: 6 abr. 2024.

YINGSHUANG, G. Situação atual e tendência de desenvolvimento do sistema de educação superior da China. In: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; JIU, S.; GUO, K. (org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016, p. 44-77.

ZHANG, L.; LO, Y. Y. EMI teachers' use of interactive metadiscourse in lecture organisation and knowledge construction. In: LASAGABASTER, D.; DOIZ, A. (ed.). *Language use in English-medium instruction at university: international perspectives on teacher practice*. 1. ed. New York: Routledge, 2021.

ZUARO, B. *English-medium Instruction in the Italian context: Policies, practices, and discourses of internationalization*. Tese (Doutorado em Filosofia), 2022. Department of English, Stockholm University, 234 p. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/87004/> Department of English. Acesso em 1 de ago. 2024.

ZÜGE, A. P. B. *O ensino de língua inglesa para professores em formação em EaD: direcionamentos para a resolução de uma situação-problema*. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade estadual de Maringá. Maringá, 2016.

Apêndice A - Quadro-síntese dos trabalhos – Estado da Arte

I) Trabalhos afeitos às ações docentes e/ou discentes voltadas para a construção de sentidos						
Título – Gênero	Autor(a/es(a)s) e ano de publicação	Foco de análise	País	Metodologia	Dados utilizados	Principais achados
“ <i>English-Medium Instruction (EMI) in Higher Education: a case study of an EMI programme in Vietnam</i> ” (Tese)	Ngo (2019)	Percepções e vivências práticas docentes e discentes de políticas de implementação de EMI.	Vietnã	Estudo de caso etnográfico.	Observações em sala de aula, entrevistas e grupos focais, diário de campo, documentos institucionais, comunicações informais.	Tanto a LI quanto a língua vietnamita contribuem significativamente para a construção do conhecimento; percepção da translinguagem como recurso essencial para a aprendizagem em contextos de EMI; a adoção de práticas pedagógicas adequadas pelos docentes que lecionam em uma segunda língua é de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem discente.
“ <i>Promoting English as a Medium of Instruction in University Teaching: an action research experience</i> ” (Artigo)	Cao e Yuan (2020)	Eficiência do ensino em aulas em contexto de EMI.	China	Pesquisa-ação	Escrita de um diário; discussões críticas com colegas; entrevistas com os alunos.	Identificação, pela docente, de estratégias eficazes para atender às necessidades cognitivas e afetivas dos estudantes em contexto de EMI; tentativa de integrar o ensino de conteúdo e de língua nas aulas.
“ <i>Establishing teacher-student rapport in an English-medium instruction class</i> ” (Artigo)	Santana (2020)	<i>Rapport</i> entre o professor e alunos no contexto de EMI.	México	Pesquisa Etnográfica	Gravação das interações de sala de aula em áudio e vídeo, de um mesmo curso, ministrado em línguas diferentes (inglês e	Ambos os grupos vivenciaram atividades de construção de <i>rapport</i> , sendo que os alunos das aulas em LI perceberam um nível mais elevado

					espanhol, língua materna); diário de registro de aulas; escala de <i>rapport</i> docente-discente.	dessa relação do que os das aulas em espanhol.
“Strategies to enhance comprehension in EMI Lectures” (Capítulo de Livro)	Costa e Mariotti (2021)	Estratégias de ensino utilizadas em contexto de EMI.	Itália	Análise crítica da literatura especializada; exame de dados empíricos.	Referências a estudos internacionais previamente publicados; exemplos discursivos retirados de aulas reais ministradas em inglês em universidades italianas.	A implementação do EMI na Itália ocorreu de forma rápida, sem políticas linguísticas claras ou financiamento específico; estratégias pedagógicas bem-sucedidas podem favorecer significativamente a compreensão dos conteúdos.
“EMI Teachers’ Use of Interactive Metadiscourse in Lecture Organisation and Knowledge Construction” (Capítulo de Livro)	Zhang e Lo (2021)	Metadiscorso interacional docente na organização e na construção de conhecimentos em contexto de EMI.	China	Estudo qualitativo com base em análise de discurso.	Gravações de aulas de quatro cursos ministrados em inglês.	Professores de EMI fazem uso de metadiscorso interacional para orientar os estudantes sobre a estrutura das aulas, verificar a compreensão de conteúdos científicos e conectar novos conhecimentos ao que os alunos já sabem; a presença de tais estratégias discursivas demonstra uma tentativa dos docentes de tornar o ensino mais acessível em uma língua adicional.
“Navigating the instructional settings of EMI: a spatial perspective on university teachers’ experiences”	Gu, Li e Jiang (2021)	Repertórios espaciais na construção dos sentidos na sala de aula EMI.	China	Investigação narrativa	Relatos e descrições de práticas pedagógicas de professores chineses em cursos EMI, analisadas a partir de seus	Os docentes não restringem suas práticas ao uso exclusivo da LI, mas constroem significados por meio de múltiplos recursos e espaços; a

(Artigo)					repertórios espaciais e da criação de espaços discursivos e pedagógicos.	construção desses espaços permite que os professores reafirmem sua legitimidade como profissionais no contexto de EMI, superando narrativas de déficit; os docentes mobilizam repertórios diversos e contextuais, desestabilizando a ideia de que o EMI deve seguir um modelo exclusivamente anglófono e monolíngue.
<i>“EMI Teachers’ perceptions and practices regarding culture teaching in Chinese higher education”</i> (Artigo)	Huang e Fang (2022)	Percepções e práticas docentes em contexto de EMI acerca da cultura e da instrução cultural.	China	Estudo de caso	Observações de aulas ministradas em LI; entrevistas semi-estruturadas com os professores dessas aulas.	Professores das áreas de humanidades e ciências sociais apresentaram uma compreensão mais fluida e dinâmica de cultura, incorporando-a ativamente em suas aulas; professores de áreas exatas (ciência, tecnologia, engenharia e matemática) tenderam a considerar desnecessária a inclusão de elementos culturais em contextos de EMI; cinco estratégias de instrução cultural foram empregadas pelos professores : comparação e contraste entre repertórios culturais de professores e alunos; uso de material autêntico; trabalho em grupo; alternância de códigos linguísticos;

						discussões guiadas sobre aspectos culturais.
<i>“Classroom interaction in English-medium instruction: are there differences between disciplines?”</i> (Artigo)	Lasagabaster e Doiz (2022)	Perguntas docentes nas interações em sala de aula EMI.	Espanha	Estudo de caso	Gravações e transcrições de aulas ministradas por 36 professores de universidades espanholas em três áreas: história, engenharia e economia.	Não foram identificadas diferenças significativas quanto à quantidade de perguntas feitas pelos docentes entre as disciplinas analisadas; a maior parte das perguntas teve natureza confirmatória; outros tipos recorrentes foram: perguntas para testar conhecimento do aluno sem foco em desenvolvimento crítico, questões referenciais, perguntas respondidas pelo próprio professor; necessidade de aprimorar as práticas interacionais nas aulas em EMI, com especial atenção à formulação de perguntas que promovam maior engajamento e participação discente.
<i>“English-Medium Classroom Practices in Action: Facilitating Student Learning and Engagement in a Vietnamese University”</i> (Capítulo de Livro)	Hoang e Tran (2022)	Estratégias docentes para facilitar a aprendizagem e engajamento dos alunos em contexto de EMI.	Vietnã	Estudo Exploratório	Observação de aulas; questionário para estudantes; entrevistas com professores e estudantes.	As estratégias que se mostraram facilitadoras da aprendizagem e do engajamento dos estudantes incluem: trabalho em grupo; fornecimento de orientações detalhadas para o auto-estudo; uso criterioso da primeira língua dos alunos; emprego de diagramas, vídeos curtos e

						desenhos; integração de exercícios práticos nas aulas teóricas; revisões frequentes das aulas anteriores e recapitulações ao final das aulas.
“ <i>Lecturers’ use of examples in online university English-medium instruction: A micro-analytic classroom interaction and knowledge-building perspective</i> ” (Artigo)	Bozbiyik e Morton (2023)	Interação e construção de conhecimentos por meio de exemplos em sala de aula EMI.	Turquia	Análise da Conversa Multimodal	Gravações em vídeo de aulas online; sequências de exemplificação são analisadas em profundidade.	Os professores usam diversos recursos interacionais e multilíngues para construir exemplos; o conhecimento se desloca entre o alvo e o não-alvo durante a construção do conteúdo; a exemplificação contribui para a construção do conhecimento disciplinar e têm implicações para a formação docente em contextos de EMI.
“ <i>Pedagogy in Teaching through English Medium Instruction — Academics’ cases in a Chinese University</i> ” (Artigo)	Sun et al. (2023)	Interações com base no ensino dialógico em salas de aula no contexto de EMI.	China	Estudo de Caso	Gravações de aulas de diferentes disciplinas EMI; anotações das aulas; entrevistas estimuladas com docentes das disciplinas.	Os docentes participantes tendem a empregar predominantemente ensino expositivo, independentemente da língua de instrução; constatação de esforços pontuais por parte de alguns docentes para promover igualdade intelectual entre professores e alunos; bem-estar dos estudantes; estímulo ao pensamento crítico por meio do diálogo e da interação; tendência dos docentes em adotar uma

						postura monológica; contestação da ideia de que a LI principal fator limitador na abordagem pedagógica.
<i>“Towards an understanding of EMI teacher expertise in higher education: An intrinsic case study”</i> (Artigo)	Wang e Yuan (2023)	Fatores que influenciam o desenvolvimento da competência de um professor de conteúdo no contexto de EMI.	China	Estudo de caso	Entrevistas semiestruturadas; observações de aulas; análise de materiais didáticos e outros documentos relacionados ao ensino.	A competência do professor participante apoia-se em três dimensões principais: maximização do o poder da linguagem (uso eficaz da linguagem para ensinar conteúdos em inglês; auxílio aos alunos para eles compreenderem e integrem-se às práticas e modos de pensar da área de estudo; demonstração de empatia com os alunos).
II) Trabalhos afeitos a ações docentes e/ou discentes no uso da(s) línguas e na resolução de problemas linguísticos						
Título	Autor(a)/es(a) e ano de publicação	Foco de análise	País onde a pesquisa foi realizada	Dados utilizados	Metodologia	Principais achados
<i>“Word search sequences in teacher-student interaction in an English as medium of instruction context”</i> (Artigo)	Duran, Kurhila e Sert (2019)	Engajamento discente em busca de palavras desconhecidas no contexto de EMI.	Turquia	Análise da Conversação	Gravações em vídeo de aulas ministradas em contexto de EMI	As buscas lexicais são construídas com recursos visíveis que incluem olhar, gestos, orientação corporal, expressões formuladas verbalmente e recursos bilíngues. O professor tende a não intervir nesses momentos de busca de palavras quando o conteúdo pedagógico está em foco; o professor prioriza o conteúdo disciplinar em vez da

						correção ou apoio linguístico imediato. Compreensão de que os papéis de professor e aluno são negociados situacionalmente durante interações em sala de aula bilíngue, especialmente em momentos de busca lexical.
“Multi-level EMI Policy Implementation in Turkey’s Higher Education: Navigating Ideological Tensions” (Artigo)	Keles e Yazan (2022)	Ideologias linguísticas e de aprendizagem no desenvolvimento de uma política própria na docência em contexto de EMI.	Turquia	Investigação narrativa	Narrativas pessoais de uma docente em contexto EMI	As práticas de ensino da docente participante da pesquisa são principalmente influenciadas por suas experiências anteriores, mais do que pelas políticas institucionais que impõem o uso exclusivo do inglês; suas crenças sobre o EMI oscilam entre o que considera ideal e o que vivencia na realidade, o que gera tensões ideológicas; para ela, transmitir bem o conteúdo é tão importante quanto lecionar em inglês; ela adota uma abordagem flexível e centrada no aluno, respondendo às necessidades individuais ao invés de seguir ideologias linguísticas preestabelecidas ou políticas institucionais rígidas.
“Aplicando o Modelo de Letramentos Acadêmicos	Ribeiro (2023)	Práticas comunicativas acadêmicas em	Brasil	Estudo de caso etnográfico	Levantamento documental sobre a disciplina e	A perspectiva dos letramentos acadêmicos aplicada ao EMI

no Contexto da Sala de Aula EMI” (Dissertação)		uma disciplina EMI.			o programa ao qual ela pertence; análise do Currículo Lattes do docente participante da pesquisa; observação assíncrona não-participante de uma aula gravada em áudio e vídeo realizada <i>on-line</i> .	permite problematizar questões ideológicas enfrentadas por alunos e oferece subsídios teóricos e práticos para a formação do docente em EMI; apoio pedagógico aos estudantes nesse tipo de disciplina.
“ <i>Displays of co-constructed content knowledge using translanguaging in EMI University Classrooms</i> ” (Tese)	Bozbiyik (2023)	Construção de conhecimentos por meio de translanguagem.	Turquia	Análise da Conversação Multimodal	Gravações de aulas <i>online</i> e uma aula presencial.	A translanguagem tem papel central na construção colaborativa de conhecimento de conteúdo, funcionando como recurso interacional que facilita a compreensão e expressão de conhecimento; medeia interações em diferentes fases da aula; apoia a participação ativa dos alunos. As práticas interacionais contribuem para a construção do conhecimento como um processo contínuo e multimodal.
“ <i>English-Medium Instruction</i> ” (Capítulo de Livro)	Inci Kavak e Kirkgöz (2023)	Episódios relacionados a aspectos linguísticos nas interações em sala de aula EMI.	Turquia	Estudo de caso	Gravações em áudio de interações em sala de aula; observações presenciais das aulas.	A integração de módulos linguísticos específicos dentro de um currículo colaborativo pode melhorar a eficácia das práticas de EMI no ensino superior.
“ <i>Part of me is teaching English’: probing the language-related</i> ”	Liu e Yuan (2023)	Explicações sobre a língua de instrução em sala de aula no contexto de EMI.	China	Estudo de caso narrativo	Observação de aulas; entrevistas.	A docente participante adotou três formas principais de práticas pedagógicas

<i>teaching practices of an English-medium instruction (EMI) teacher”</i> (Artigo)						voltadas à linguagem: ensinar linguagem para compreensão do conteúdo; ensinar linguagem para engajamento em sala de aula; ensinar linguagem por meio do feedback. O foco na linguagem pode ser integrado ao ensino de conteúdo de maneira prática e intencional.
<i>“Towards an understanding of translanguaging in EMI teacher education classroom”</i> (Artigo)	Yuan e Yang (2023)	Práticas docentes de translanguagem docente em contexto de EMI.	China	Estudo de caso	Observação de aulas; entrevistas.	O professor participante utilizou três estratégias principais de translanguagem: integração do discurso acadêmico com a linguagem cotidiana; conexão de recursos verbais com recursos não-verbais; uso da língua materna dos estudantes. As práticas de translanguagem eram tanto planejadas quanto espontâneas, surgindo em resposta ao contexto da aula. É importante que o professor adote uma prática reflexiva, avaliando continuamente como e por que aplica estratégias de translanguagem no ensino em EMI.

Fonte: A autora.

Apêndice B - Quadro-síntese das categorias analíticas dos usos das línguas nas aulas das Ps

Categoria	Subcategoria(s)	Participante(s)	Estratégias empregadas e/ou características das falas docentes
<i>LI para fazer apresentação</i>	Apresentar-se (apresentação pessoal)	P1 e P2	Construção de <i>rapport</i> (Lammers; Gillapsy, 2013; Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Apresentar o <i>syllabus</i>	P1	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen)
<i>LI para fazer explicação</i>	Explicar conteúdo	P1	Construção de sentenças mais simples, mais curtas, pausas no discurso (Alanazi; Curle, 2025; Universidade de Copenhagen, 2020; Echaverría; Vogt; Short, 2010).
		P2	Mistura de funções comunicativas; incompletude das ideias no curso da fala (Universidade de Copenhagen, 2020)
	Explicar termos técnicos	P1	<i>Scaffolding</i> (Cao; Yuan, 2020; Sultana, 2024).
	Explicar atividade a ser realizada	P1	Construção de sentenças mais simples, mais curtas, pausas no discurso (Alanazi; Curle, 2025; Universidade de Copenhagen, 2020; Echaverría; Vogt; Short, 2010).
<i>LI para fazer comentário</i>	Comentar item afeito ao conteúdo	P1 e P2	Reforço de ideias centrais do conteúdo (Morell <i>et. al.</i> , 2022; Morell, 2018); construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Comentar a utilidade da disciplina	P1	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021); distanciamento de uma abordagem de ensino mais centrada no aluno (Méndez-García; Luque-Agulló, 2020, e outros).
	Comentário para <i>feedback</i> a discente	P2	Reconhecimento, validação e incentivo aos esforços discentes (Abu-Ayyash, 2023); não oportunização de aprimoramentos (Abu-Ayyash, 2023; Echevarría; Vogt; Short, 2010).
	Comentar atividade não afeita à disciplina	P2	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020).
<i>LI para contar história</i>	Relatar experiência vivenciada	P1 e P2	Apresentação de conteúdos de forma mais significativa e motivadora (Strotmann, 2019).
<i>LI para ler de informações</i>	Ler informações do slide	P1 e P2	<i>Scaffolding</i> (Echevarría, Vogt; Short, 2010).
<i>LI para marcar momentos da aula</i>	Anunciar intervalo e conteúdo subsequente	P1	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Anunciar o conteúdo subsequente	P2	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021).
<i>LI para conceder a palavra aos discentes</i>	Conceder turno de fala a aluno específico	P1	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021).
<i>LI para agradecer</i>	Agradecer aluno por sua fala	P1	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021); incentivo à participação do aluno (Lestari; Mutiaraningrum, 2023).

<i>LI para fazer pergunta</i>	Fazer pergunta de verificação	P1	Confirmação sobre compreensão dos alunos (Lasagabaster; Doiz, 2022; Doiz; Lasagabaster, 2023).
	Fazer pergunta referencial	P1	Obtenção de informações ou opiniões dos alunos (Lasagabaster; Doiz, 2022; Doiz; Lasagabaster, 2023).
	Fazer pergunta auto respondida	P1	Ênfase a um ponto (Lasagabaster; Doiz, 2022; Doiz; Lasagabaster, 2023); manutenção da atenção discente (Cicillini; Triki, 2024).
<i>LI para fazer solicitação</i>	Solicitar <i>feedback</i>	P1	Cuidado para que o meio de instrução não limite a compreensão dos conteúdos (Alanazi; Curdle, 2025); consideração da opinião e assistência discente (Universidade de Copenhagen, 2020).
<i>LI para conferir o funcionamento de equipamentos</i>	Conferir a apresentação de slides	P1	Maior motivação e engajamento discente (Araújo, 2023).
<i>LP para fazer explicação</i>	Explicar conteúdo	P1	Influência da língua usada pelo falante anterior; (Gu, Li; Jiang, 2021; Grosjean, 1982).
	Explicar conteúdo	P2	Facilitação para a compreensão dos tópicos da disciplina; promoção de interações mais significativas (Universidade de Copenhagen, 2020; Bozbiyik, 2023).
	Explicar atividade a ser realizada pelos discentes	P2	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021); maior engajamento discente (Luckett; Hurst-Harosh, 2021); gatilho para uso da LP (Grosjean, 1982).
<i>LP para fazer comentário</i>	Fazer comentário autoavaliativo	P1	Funcionalidade, a negociação de sentidos e as estratégias pragmáticas empregadas pelos falantes em interações colaborativas (Cogo, 2012).
	Fazer comentário autoavaliativo	P2	Funcionalidade, a negociação de sentidos e as estratégias pragmáticas empregadas pelos falantes em interações colaborativas (Cogo, 2012).
	Comentar a utilidade da disciplina	P1	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Comentar apresentação pessoal discente	P1	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Comentar o funcionamento dos equipamentos	P1	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Comentar item afeito ao conteúdo	P2	Ênfase à identidade do grupo (Grosjean, 1982); construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Comentar item alheio ao escopo do conteúdo	P2	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Fazer comentário em resposta à manifestação discente	P2	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
<i>LP para agradecer</i>	Agradecer aluno específico por sua fala	P1 e P2	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020); construção de <i>rapport</i> (Lammers e Gillapsy, 2013; Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Agradecer aos alunos pela participação	P1 e P2	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020); construção de <i>rapport</i>

			(Lammers e Gillapsy, 2013; Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
<i>LP para fazer pergunta</i>	Fazer pergunta de verificação	P1 e P2	Confirmação sobre compreensão dos alunos (Lasagabaster; Doiz, 2022; Doiz; Lasagabaster, 2023).
	Fazer pergunta referencial	P2	<i>Scaffolding</i> (Prajandee; Nilpirom, 2022; Méndez-Garcia; Luque-Agullo, 2020 Pagèze; Lasagabaster, 2017).
	Fazer pergunta auto respondida	P2	Manutenção da atenção dos alunos (Cicillini; Triki, 2024).
<i>LP para encorajar a participação discente</i>	Encorajar alunos a se apresentarem	P1 e P2	Construção de <i>rapport</i> (Lammers e Gillapsy, 2013).
<i>LP para estabelecer contrato didático</i>	Estabelecer forma de participação	P1 e P2	LP associada a maior participação e menor insegurança discente (Calvo <i>et.al.</i> , 2022).
	Estabelecer horário de término da aula	P2	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021).
<i>LP para justificar escolha didática</i>	Justificar a escolha dos materiais	P1	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020).
	Justificar escolha de itens do conteúdo	P2	<i>Scaffolding</i> (Echevarría, Vogt; Short, 2010); <i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020Z; Zhang; Lo, 2021); construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020).
<i>LP para fazer solicitação</i>	Solicitar feedback	P1	Consideração da opinião dos alunos (Universidade de Copenhagen, 2020).
	Solicitar esclarecimentos	P1	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Solicitar cautela	P1	Cuidado com compartilhamento de materiais; princípios éticos em ambientes educacionais (Rêgo, Mercado; Costa, 2023)
<i>LP para finalizar/conceder a palavra aos discentes</i>	Sinalizar fim de fala de um aluno e selecionar outro para falar	P1	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021).
<i>LP para fazer conferências</i>	Conferir presença discente	P1	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021).
<i>LP para sinalizar momentos da aula</i>	Anunciar proximidade do fim da aula	P2	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021).
	Anunciar final da aula	P2	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020; Zhang; Lo, 2021).
<i>LP para contar história</i>	Relatar experiência vivenciada	P2	Apresentação de conteúdos de forma mais significativa e motivadora (Strotmann, 2019).
<i>LP para ler informações</i>	Ler informações do chat	P2	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021).
<i>LP para conceder a palavra</i>	Selecionar falante específico	P2	<i>Signposting</i> (Universidade de Copenhagen, 2020).
<i>LP para modelar atividade</i>	Modelar a atividade de apresentação pessoal	P2	<i>Scaffolding</i> (Prabjandee; Nilpirom, 2022).
<i>LP para oferecer ajuda</i>	Oferecer ajuda para a instalação de <i>software</i>	P2	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021); <i>Scaffolding</i> (Prabjandee; Nilpirom, 2022).
	Oferecer ajuda com envio de materiais extras	P2	Construção de <i>rapport</i> (Santana, 2020; Zhang; Lo, 2021); <i>Scaffolding</i> (Yuan, 2020; Cao; Prabjandee; Nilpirom, 2022; Liu; Yuan, 2023; Sultana, 2024).

<i>Alternância de códigos para substituir termos</i>	Substituição de termo por motivo não identificado	P1	Suprimento da falta de um item lexical (Grosjean, 1982).
	Substituição de termo por lacuna lexical	P1 e P2	Suprimento da falta de um item lexical (Grosjean, 1982).
<i>Alternância de códigos para mencionar termos específico</i>	Usar termo específico da LP	P1 e P2	Suprimento da falta de um item lexical (Grosjean, 1982).
<i>Alternância de códigos para ler informações</i>	Ler informações no slide	P1	Produção de efeitos cômicos (Mozzillo, 2012).
<i>Traduzir para LP texto lido em LI</i>	Traduzir termos para LP	P1	Adequação sociolinguística (Mozzillo, 2012)
<i>Alternância de códigos para fazer explicação</i>	Explicar conteúdo	P2	Retenção de informação (Gu; Li; Jiang, 2021).
<i>Alternância de códigos para fazer comentário</i>	Comentar item afeito ao conteúdo	P2	Facilitação da compreensão do conteúdo (Cogo <i>et.al.</i> 2024).

Fonte: A autora.