

EMI EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS VOZES DOS ALUNOS

Eliana Kobayashi*

 <http://orcid.org/0000-0003-0021-8096>

Como citar este artigo: KOBAYASHI, E. EMI em uma instituição pública: considerações sobre as vozes dos alunos. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura, São Paulo*, v. 24, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2022. DOI 10.5935/1980-6914/eLETOL15291

Submissão: março de 2022. **Aceite:** maio de 2022.

Resumo: Um dos principais problemas para a implementação do inglês como meio de instrução (*English-medium instruction* [EMI]) está relacionado ao nível de proficiência na língua inglesa dos atores envolvidos. Este artigo traz um recorte de uma investigação sobre internacionalização em um curso de Engenharia de uma instituição pública. Por meio de dois tipos de questionários aplicados aos alunos interessados em frequentar a disciplina oferecida em inglês, verificou-se que, embora os participantes reconheçam a relevância de se estudar a língua, as habilidades de compreensão e produção oral surgem como os maiores desafios para os alunos, situação que se torna complexa, especialmente em um contexto de EMI.

Palavras-chave: EMI. Internacionalização. Língua inglesa. Engenharia. Nível de proficiência.

* Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Suzano, SP, Brasil. E-mail: likobayashi@ifsp.edu.br

INTRODUÇÃO

■ **A** internacionalização, que consiste, conforme Knight (2004), em um processo de dimensões internacional, intercultural ou global para os propósitos, funções e ofertas de educação, pode ser traduzida em vários tipos de ações. Entre as iniciativas que têm sido introduzidas por instituições acadêmicas no mundo, está o inglês como meio de instrução (*English-medium instruction* [EMI]), cujo objetivo principal é ensinar o conteúdo de uma disciplina em inglês em contextos nos quais essa língua não é a oficial.

Os principais propósitos do EMI são atrair estudantes internacionais, preparar os alunos do país para o mercado de trabalho global e elevar o perfil da instituição (DOIZ; LASAGABASTER; SIERRA, 2011, p. 347). No Brasil, muitas universidades brasileiras já oferecem disciplinas em EMI como forma de internacionalização, conforme mostram os resultados do relatório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (BRASIL, 2017).

Embora ensinar uma disciplina em inglês possa parecer, inicialmente, uma ação pouco complexa, há diversas questões subjacentes que podem demonstrar o contrário, tais como o nível de proficiência de alunos e docentes na língua, a concordância desses mesmos atores em participar de disciplinas que tenham EMI, os objetivos da instituição de ensino, o compasso entre programa de ensino e as aulas ministradas, entre outros. Por exemplo, apesar de ser esperado que professores e estudantes tenham nível de proficiência elevado em inglês para cursos em EMI, isso não acontece necessariamente e, como consequência, a primeira língua dos atores é frequentemente utilizada durante as aulas (BORG, 2015; GALLOWAY; KRIUKOW; NUMAJIRI, 2017). Portanto, instruções somente em inglês durante aulas que utilizam EMI podem não refletir a realidade em alguns cenários.

Diante desse panorama do EMI, cada contexto pode apresentar especificidades próprias e levantar problemáticas em relação ao uso da língua inglesa que precisam ser investigadas para que o propósito de implementação dessa forma de instrução possa ser realmente alcançado.

Tendo isso em vista, este estudo tem como cenário uma instituição de ensino pública que propõe a oferta de uma disciplina com EMI no curso de Engenharia recém-iniciado. O objetivo é investigar como essa implementação ocorre considerando as especificidades dos atores envolvidos e as características do contexto. Este estudo longitudinal conta com a análise de documentos que fundamentam o EMI no curso de Engenharia e as perspectivas de alunos, docente e coordenadora a respeito e a aplicação de testes de nível em inglês aos estudantes.

Este artigo aborda um recorte do trabalho e apresenta uma análise das vozes dos alunos da disciplina quanto à experiência de aprendizagem de inglês, o seu possível nível de proficiência e as expectativas e opiniões sobre a língua. Acredita-se que esses atores são determinantes para o sucesso do EMI e, portanto, fundamentais para investigações sobre esse assunto e possíveis encaminhamentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Instituições acadêmicas e o governo brasileiro têm aumentado os esforços para promover a internacionalização de diversas formas. Um dos exemplos mais

conhecidos é o programa Ciências sem Fronteiras (CsF) (2011-2014), um programa de bolsas de intercâmbio internacional que financiou mais de 100 mil alunos de graduação e pós-graduação com o objetivo de expandir a ciência, a tecnologia, a inovação e a competitividade por meio da mobilidade internacional, segundo o Ministério da Educação. Em termos quantitativos, o CsF pode ser considerado um marco segundo o relatório de internacionalização da Capes (BRASIL, 2017, p. 6), visto que “o número de bolsas em todas as modalidades, do tipo de internacionalização passiva, cresceu significativamente em proporções numéricas inéditas em um curto período de tempo”. Ainda, há outras políticas e práticas de internacionalização promovidas pelas instituições de ensino brasileiras ao longo dos anos que abrangem demais áreas-chave como, por exemplo, número de acordos internacionais e publicações em revistas com o fator de impacto Journal Citation Reports (JCR) (MIURA, 2006; BRASIL, 2017), além da mobilidade.

Entretanto, o relatório da Capes (BRASIL, 2017) também demonstra que é necessário o aumento da eficiência dos processos de internacionalização das universidades. Um dos obstáculos para a internacionalização tem sido a língua inglesa, uma vez que muitos estudantes ainda iniciam a graduação sem o nível de proficiência exigido por programas internacionais, como ocorreu no CsF. Por essa razão, o governo iniciou programas que visam ao desenvolvimento dos conhecimentos de língua inglesa dos estudantes universitários para, consequentemente, serem aprovados em testes¹ internacionais de inglês, como a implantação de núcleos de línguas, cursos *on-line* e aplicação de exames como o Test of English as a Foreign Language (Toefl) – Institutional Testing Program (ITP). Como consequência, é possível identificar o efeito retroativo que exames de inglês exercem no ensino da língua entre os diversos atores do contexto acadêmico (KOBAYASHI, 2016).

Assim, a relação entre internacionalização e língua inglesa encontra-se estabelecida e acaba por influenciar as próprias políticas e práticas das instituições de ensino. Conforme Altbach e Knight (2007), entre as iniciativas das instituições de ensino superior (IES) ao redor do mundo para promover a internacionalização, está o EMI, cujo princípio é ensinar conteúdo por meio da língua inglesa em cenários nos quais a língua não é a língua oficial. Entre os propósitos do EMI, estão: atrair estudantes internacionais, preparar os alunos do país para o mercado de trabalho global e elevar o perfil da instituição (DOIZ; LASAGABASTER; SIERRA, 2011, p. 347).

No entanto, apesar de as instituições e os alunos se beneficiarem do EMI, estudos revelam a existência de obstáculos à oferta de disciplinas em inglês, pois alguns alunos podem não compreender o conteúdo do curso por apresentarem baixo nível na língua (MARSH; HAU; KONG, 2000; KANG; PARK, 2005; HAMID; JAHAN; ISLAM, 2013; CHAPPLE, 2015). Como consequência, devido às barreiras da língua, os estudantes afirmam que não aprendem o conteúdo da disciplina como aprenderiam se estivessem assistindo às aulas na primeira língua, ou seja, aprendem menos (KIRKGÖZ, 2014; ELLILI-CHERIF; ALKHATEEB, 2015). Além disso, resultados de pesquisas em EMI em contextos diversos também revelam que as habilidades e a capacidade dos alunos na língua podem

1 Neste trabalho, os termos “teste” e “prova” são utilizados como sinônimos.

melhorar, mas isso não ocorre com o conhecimento do conteúdo em comparação com estudantes que cursaram a disciplina na língua oficial (AIREY, 2011; EVANS; MORRISON, 2011; FLORIS, 2014).

No entanto, de acordo com os trabalhos de Bozdoğan e Karlıdağ (2013) e Chapple (2015), o desenvolvimento das habilidades em inglês é citado como uma das principais razões para a inscrição dos alunos nas disciplinas com EMI, mais do que o cumprimento de um requisito institucional.

Além do nível de proficiência dos alunos, os professores também exercem um papel fundamental nas disciplinas com EMI, pois as suas habilidades na língua podem afetar o conteúdo das aulas e a forma como as ministram (VINKE, 1995; VINKE; SNIPPE; JOCHEMS, 1998). Somado a isso, os docentes responsáveis pelas disciplinas conduzidas em inglês são aqueles que normalmente conseguem identificar os alunos que não têm desempenho satisfatório na língua diante dos resultados obtidos no curso.

O nível de proficiência em inglês para disciplinas com EMI também não parece ser um consenso entre os estudos na área. Considerando as exigências de programas de mobilidade internacional de alunos de graduação, como CsF, os editais do programa mencionavam, inicialmente, o nível avançado do Toefl, que equivale ao C1 do *Common European Framework of References for Languages* (CEFR). Por outro lado, no estudo de Aizawa e Rose (2019), a universidade investigada utilizava como proficiência mínima a nota 6,5 do exame International English Language Testing System (Ielts), que equivale ao nível B2 do CEFR, para que alunos possam aproveitar as aulas em EMI. Para o sucesso do EMI, Ruegg (2021) enfatiza a necessidade de uma referência quanto ao nível de inglês dos alunos, que deveria ser o C1. No entanto, a autora também aponta a possibilidade de o nível ser um pouco abaixo caso o curso com EMI seja oferecido com o suporte de aulas de inglês como língua estrangeira (*English as a foreign language* [EFL]) concomitantemente.

Dessa forma, considerando que os estudos apontam para um nível de inglês entre B2 e C1 para os alunos conseguirem aprender em aulas com EMI, pressupõe-se que o mesmo ou um nível superior de proficiência seja esperado do corpo docente responsável.

Apesar de ser esperado que professores e estudantes tenham um nível avançado de proficiência, como o C1, isso não parece não ser necessariamente a realidade e, como consequência, os atores frequentemente recorrem à primeira língua durante as aulas (HU; LI; LEI, 2014; BORG, 2015; GALLOWAY; KRIUKOW; NUMAJIRI, 2017). Assim, os objetivos do EMI podem não estar sendo atingidos, apesar de as instituições divulgarem a oferta de disciplinas em inglês.

É importante ressaltar que o EMI consiste em uma das consequências do processo de internacionalização e o inglês deve ser visto como língua fundamental em outros âmbitos também. Segundo Hofling e Zacarias (2017), a recepção de estudantes internacionais passa pela necessidade de domínio do inglês dos docentes, assim como a prática da língua auxilia a inserção do professor pesquisador no contexto mundial. Finardi e França (2016) enfatizam que a produção acadêmica do Brasil, apesar de ser a 13^a maior do mundo, tem a sua avaliação qualitativamente prejudicada, principalmente devido ao fato de que não foi circunscrita na língua inglesa.

Diante disso, ações e encaminhamentos para que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa sejam intensificados para docentes e alunos mostram-se

necessários no contexto do EMI. Entretanto, isso não parece ser uma visão unânime, visto que nem sempre os atores envolvidos reconhecem essa relevância (KIM, 2014) e os cenários nos quais o EMI tem sido desenvolvido podem não oferecer as condições ideais para o ensino de inglês aos atores, tais como cursos extracurriculares (PEREIRA; KOBAYASHI, 2021).

Essas novas situações de aprendizagem, como o EMI, demonstram a relevância da autonomia na atuação desses novos aprendizes. As concepções do termo de autonomia podem abranger a utilização independente da língua, o aprendizado de modo independente e o aprendiz independente, conforme discussões fundamentais realizadas por Candlin (1997), Tudor (1997) e Oxford (1990). Para Holec (1981), a autonomia do aluno está relacionada à capacidade de o aprendiz tornar-se responsável pelo seu próprio aprendizado. Similarmen-te, na visão de Jacobs e Farrell (2001), o foco da autonomia está no papel do aluno, no processo e no estímulo aos alunos a desenvolverem seus próprios objetivos de aprendizagem.

Além disso, Leffa (2003, p. 40) estabelece a autonomia como uma condição para que o aprendiz alcance um domínio maior da língua diante da insuficiência do ensino restrito à sala de aula:

[...] excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua.

É possível verificar que a implementação de uma disciplina com EMI não consiste em uma tarefa simples, uma vez que envolve vários atores com opiniões e expectativas diversas sobre essa forma de ensino, objetivos diversos a serem atingidos na disciplina, níveis distintos de proficiência, ensino e aprendizado de inglês, entre outros aspectos.

METODOLOGIA

Esta investigação qualitativa conta com a utilização de diversos métodos e instrumentos de coletas de dados (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998) e pode ser classificada, metodologicamente, como um estudo de caso, pois focaliza um “exemplo em ação”, como um fenômeno funciona em um dado contexto (ADELMAN; JENKINS; KEMMIS, 1976) ou uma forma de investigação empírica sistemática para a busca por significados (SHANK, 2002).

Este estudo² foi realizado em um curso de graduação em Engenharia de uma instituição pública localizada em um município do estado de São Paulo. São disponibilizadas 40 vagas anualmente, com entrada no primeiro semestre, e o processo seletivo é realizado por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Segundo a página do Sisu no portal do Ministério da Educação (BRASIL, [s. d.]) na internet, as instituições públicas de ensino superior ofertam vagas conforme resultados dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Assim, a instituição investigada não aplica provas de vestibular no processo seletivo. É importante ressaltar que a avaliação de língua inglesa do Enem está restrita à habilidade de compreensão escrita, por meio de textos curtos e de, no máximo, cinco questões que focalizam, geralmente, apenas a ideia geral dos textos.

2 Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição na qual foi realizado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Cae) 43312621.0.0000.5473.

Somado a isso, a pontuação do Enem é dividida em áreas denominadas Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No caso da língua inglesa, a prova faz parte dessa última área de conhecimento, juntamente com Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. Assim, por meio do Sisu, as instituições de ensino podem atribuir peso às notas dos candidatos para cada área e, no caso do inglês, o peso recairia sobre a área de Linguagens.

Configura-se, dessa forma, um cenário de desconhecimento do nível de proficiência em língua inglesa dos alunos ingressantes no curso de Engenharia, o que dificulta a identificação daqueles que, por exemplo, estariam aptos a frequentar a disciplina com EMI.

Por outro lado, na grade dos primeiros dois semestres do curso de Engenharia, constam disciplinas de inglês para fins específicos, que focalizam primordialmente o desenvolvimento da habilidade de leitura e o estudo de gêneros textuais característicos dos meios científico e empresarial. Diante disso, observa-se que tanto no processo seletivo quanto no primeiro ano do curso, o uso da língua inglesa está mais centralizado no desenvolvimento da habilidade de leitura.

No programa do curso, está previsto que uma das disciplinas será oferecida em português e em inglês, cabendo ao aluno optar por uma delas, visto que a sua realização é obrigatória. Essa disciplina faz parte da grade do segundo ano do curso de Engenharia.

No momento da coleta de dados, havia 39 estudantes regularmente matriculados e um total de 24 alunos demonstrou interesse em cursar a disciplina com EMI e, conseqüentemente, em participar deste estudo de forma espontânea. Como a disciplina com EMI integra a grade do terceiro semestre, a seleção dos alunos ingressantes no curso foi considerada a mais adequada.

Para coletar os dados junto aos alunos interessados em frequentar a disciplina com EMI, foram aplicados dois tipos de questionários. Entre as vantagens da utilização do questionário, de acordo com Nunan (1992), estão a sua facilidade de quantificação e a possibilidade de ser respondido conforme o tempo de execução dos participantes. Neste estudo, optou-se pelo formulário do Google Docs, que permite preenchimento *on-line* por meio de um *link* disponibilizado pelo pesquisador, devido à necessidade de distanciamento social no momento da sua aplicação.

O primeiro questionário foi integrado por dez itens fechados, cujas opções de respostas são predeterminadas pelo elaborador. Os objetivos desse instrumento foram: investigar a experiência de aprendizado, principais dificuldades, frequência de uso do inglês e o nível de proficiência do participante, conforme suas percepções.

O segundo questionário foi constituído por 12 questões em uma escala Likert, um tipo de formato que permite uma gradação de respostas por meio de, geralmente, cinco alternativas, o que evita escolhas binárias pelos participantes. Esse questionário foi baseado no instrumento elaborado por Pereira e Kobayashi (2021), que explora a competência de um usuário da língua inglesa no nível B1 do CEFR. Buscar dados sobre o nível de proficiência dos alunos foi o objetivo principal desse questionário.

O nível B1 foi escolhido por ser o nível mínimo esperado para alunos de ensino médio que visam a participar de programas de mobilidade internacional de

curta duração (PEREIRA; KOBAYASHI, 2021). Apesar de esse nível ser o esperado para o ensino médio, é preciso considerar que a aplicação do instrumento ocorre no ingresso do aluno no curso de Engenharia, ou seja, recém-graduado no ensino médio. Assim, essa proficiência pode ser considerada a mínima esperada e um nível abaixo do suposto para o EMI. Ingressantes provenientes de outras experiências educacionais como, por exemplo, ensino técnico ou graduações distintas da Engenharia não integraram o grupo investigado.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

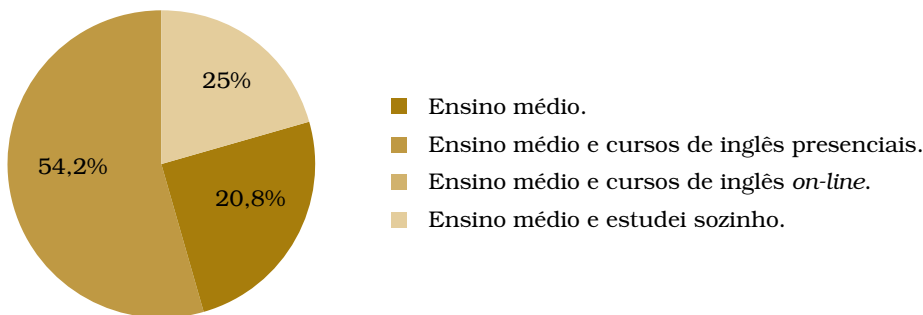
Vinte e quatro alunos que demonstraram interesse em se inscrever na disciplina com EMI participaram do primeiro questionário, que focaliza a experiência de aprendizado de inglês dos ingressantes no curso de Engenharia.

Sobre o estudo da língua, 80% dos alunos afirmaram ter estudado inglês em cursos presenciais ou sozinhos, ampliando a experiência do aprendizado escolar. Além disso, apesar de a média de idade ser de 18 anos, ou seja, ingressantes jovens, observa-se que os participantes não aderiram ao aprendizado *on-line*, visto que nenhum deles estudara a língua por esse meio. Outro aspecto a ser ressaltado é o interesse em estudar a língua sozinho (25% dos participantes). Esse resultado pode favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas para a participação em disciplinas com EMI, visto que estudos demonstram que a autonomia é um aspecto importante no aprendizado da língua (LEFFA, 2003).

Gráfico 1 – Onde os alunos estudaram a língua inglesa

1. Onde você estudou inglês?

24 respostas

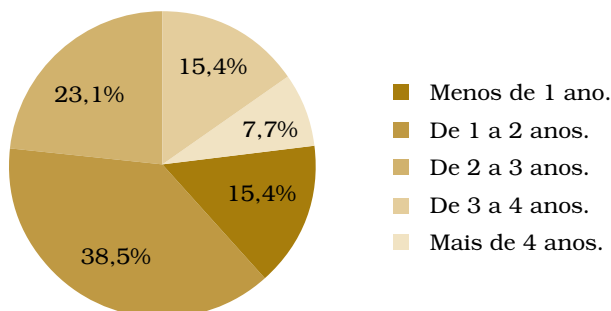


Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, 15,4% dos participantes haviam estudado por um ano; 38,5%, de um a dois anos; 23,1%, de dois a três anos; 15,4%, de três a quatro anos; e uma minoria, 7,7%, havia estudado por mais de quatro anos (Gráfico 2). Por outro lado, apesar de apenas 12,5% dos alunos ainda estar estudando à época, ou seja, a maioria dos participantes não estar frequentando cursos de inglês ou estudando sozinho no momento da aplicação do questionário (Gráfico 3), a maioria dos alunos também demonstrou interesse na língua, pois buscaram aprender mais do que a escola regular oferecia. Ou seja, essa situação pode indicar que esses alunos, interessados em disciplinas com EMI, buscam desenvolver suas habilidades na língua (BOZDOĞAN; KARLIDAĞ, 2013; CHAPPLE, 2015).

Gráfico 2 – Tempo de estudo da língua inglesa

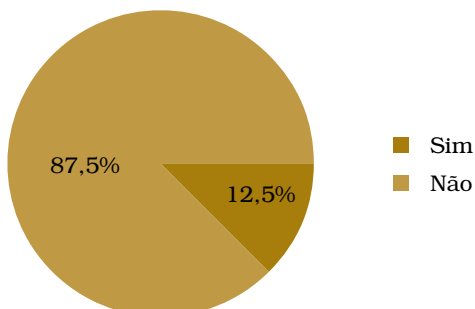
2. Quanto tempo você estudou inglês nesses cursos presenciais ou *on-line*?
13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Estudo da língua inglesa atualmente

3. Você estuda inglês atualmente? (Faz cursos)
24 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

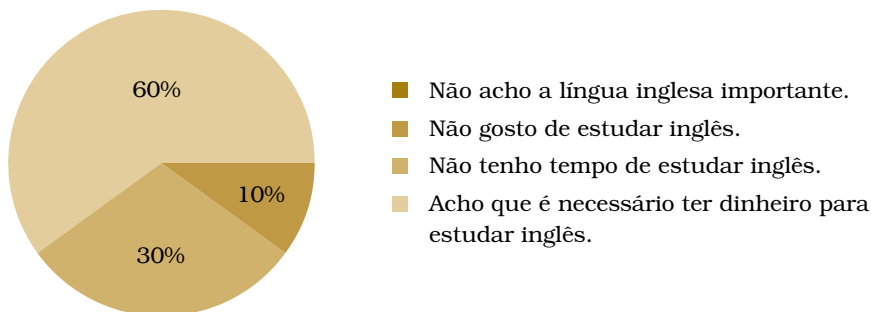
Além disso, foi identificada a crença de que é necessário ter dinheiro para o estudo da língua junto à maioria desses alunos (60%). Não ter tempo para se dedicar ao estudo foi apontado por 30% e o restante declarou não gostar de estudar a língua. Observa-se que nenhum participante achava que o inglês não fosse importante, o que reforça os resultados apontados no Gráfico 1. Outro dado similar encontrado é o fato de que os alunos não demonstraram conhecer as alternativas existentes no mercado para o aprendizado gratuito de inglês, como plataformas governamentais ou de instituições privadas nacionais e internacionais, assim como aplicativos que oferecem cursos da língua gratuitamente. Esse resultado vem ao encontro dos dados também discutidos no Gráfico 1, nos quais os participantes não apontam a adesão ao aprendizado *on-line*.

Por ser um curso de dedicação integral, alunos da Engenharia teoricamente não trabalhariam em empregos formais, devido à possível incompatibilidade de horários. Entretanto, há diversas variáveis na realidade socioeconômica dos participantes que podem justificar que 30% dos alunos não tenham tempo para estudar inglês. A carga horária do curso de Engenharia não justificaria essa ausência.

Outro resultado interessante, que reforça a identificação do interesse dos alunos na língua inglesa, está no fato de 10% dos participantes terem afirmado não gostar de estudar inglês, mas, mesmo assim, terem a intenção de frequentar a disciplina com EMI.

Gráfico 4 – Razões para não estudar a língua inglesa atualmente

4. Se você respondeu “não” na questão anterior. Por que você não estuda inglês atualmente?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre as dificuldades no aprendizado de inglês, a produção oral foi amplamente apontada como a principal (66,7%), seguida da compreensão oral (29,2%) e da leitura (4%). A escrita não foi citada como obstáculo pelos participantes. Por outro lado, em relação à facilidade de aprendizado em inglês, 66,7% dos alunos apontaram a leitura; 12,5%, a compreensão oral; 12,5%, a produção oral; e 8% declararam que não têm facilidade em nenhuma habilidade. A escrita não obteve pontuação, sendo importante observar que a produção escrita não foi mencionada em ambas as questões, como mostram os gráficos 5 e 6.

Dessa maneira, a fala apresenta-se como a principal dificuldade na língua inglesa na visão da maioria dos alunos, seguida da compreensão oral. Considerando que a disciplina com EMI será ministrada exclusivamente em inglês por meio de aulas presenciais, pressupõe-se que o nível de compreensão oral dos alunos seja o suficiente para acompanhar sem problemas as explicações do professor. Além disso, a interação entre docente e estudantes e entre os próprios alunos deve ocorrer na língua. Ou seja, falar e compreender a fala do outro são atividades essenciais em aulas com EMI.

Uma das principais consequências, caso o nível de proficiência dos alunos não esteja adequado às aulas com EMI, é o comprometimento da compreensão do conteúdo, ou seja, a língua pode tornar-se um impedimento para o aluno entender o que é ensinado. Como resultado, ele pode preferir aprender o conteúdo na primeira língua ou acreditar que estaria aprendendo menos por causa das barreiras impostas pela língua, como mostram estudos na área (KIRKGÖZ, 2014; ELLILI-CHERIF; ALKHATEEB, 2015).

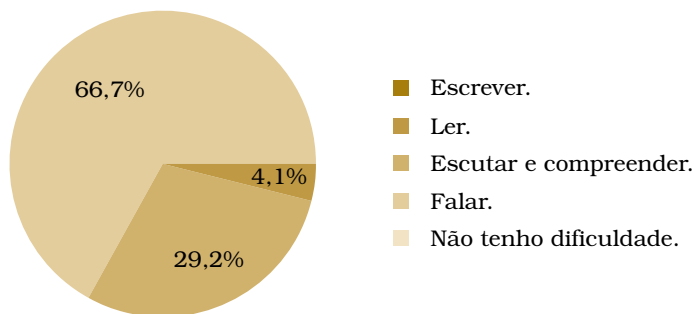
A leitura, por sua vez, é uma habilidade relevante no ensino superior, no qual a rotina envolve a compreensão de livros e artigos científicos que fundamentam as aulas. Segundo a opinião da maioria dos participantes, há maior facilidade nessa habilidade. Assim, se, por um lado, a compreensão e a produção oral apresentam-

-se como as mais problemáticas, por outro, a leitura surge como a menos, de acordo com os alunos.

Gráfico 5 – Principal dificuldade na língua inglesa

5. Assinale a sua DIFICULDADE na língua inglesa.

24 respostas

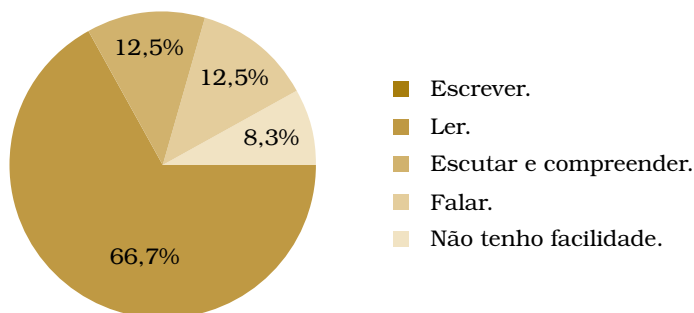


Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Principal facilidade na língua inglesa

6. Assinale a sua FACILIDADE na língua inglesa.

24 respostas

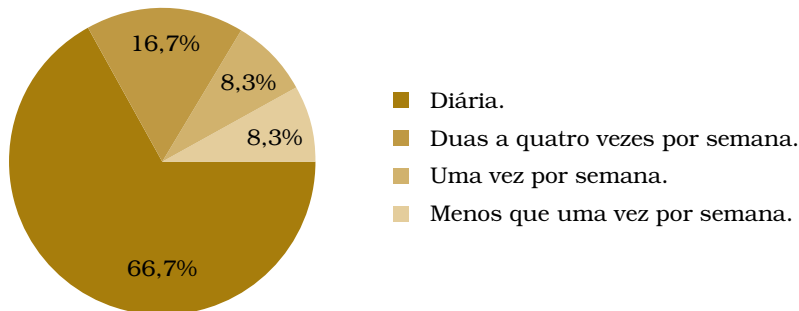


Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a maioria dos alunos tenha afirmado que não estava estudando inglês (Gráfico 3), a maioria também afirma que usa a língua diariamente. Infere-se, diante disso, que há uma distinção, na visão dos participantes, entre estudo, provavelmente mais relacionado à realização de cursos e à sistematização do aprendizado, e uso da língua. Os resultados demonstram que a língua permeia o cotidiano da maioria dos alunos que a utiliza de maneiras diversas, tais como em vídeos, músicas, filmes, leitura e mensagens. Assim, apesar de a compreensão oral ter sido apontada como a principal dificuldade para a maioria dos participantes, pode-se inferir que ela está presente na rotina deles. O restante dos alunos (16,5%) utiliza o inglês de duas a quatro vezes por semana e uma minoria tem baixo uso da língua – uma vez por semana ou menos que isso (16,5%).

Gráfico 7 – Frequência de contato com a língua inglesa

7. Qual a frequência do seu contato com a língua inglesa? Considere atividades como leitura, conversas, redação de mensagens, filmes, séries, música, entre outros.
24 respostas

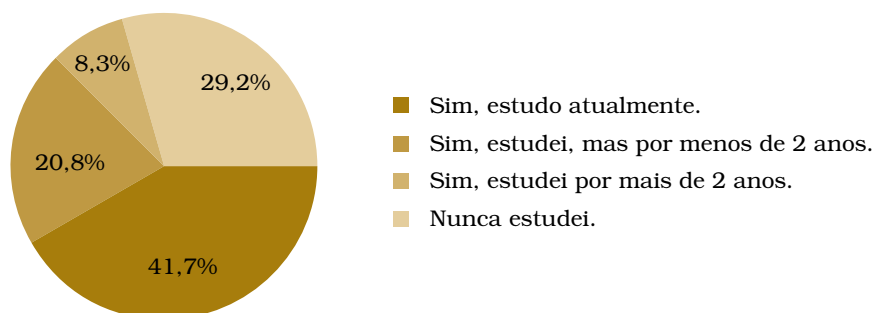


Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, com o objetivo de analisar a autonomia no aprendizado da língua inglesa, os alunos foram questionados se já haviam estudado ou estudavam na ocasião sozinhos, sem estarem matriculados em cursos. A maioria (41,7%) afirmou que estava estudando, enquanto 20,80% haviam estudado por menos de dois anos e a minoria (8,30%) estudou por mais de dois anos; 29,2% responderam que nunca tinham estudado sozinhos. Esses resultados apontam novamente para indícios de autonomia da maioria dos alunos (HOLEC, 1981; LEFFA, 2003), considerando que quase 71% dos participantes têm a experiência de estudar inglês sozinhos, o que pode favorecer a implementação do EMI.

Gráfico 8 – Estudo da língua inglesa sozinho(a)

8. Você estudou ou estuda inglês sozinho? (não em curso de inglês)
24 respostas

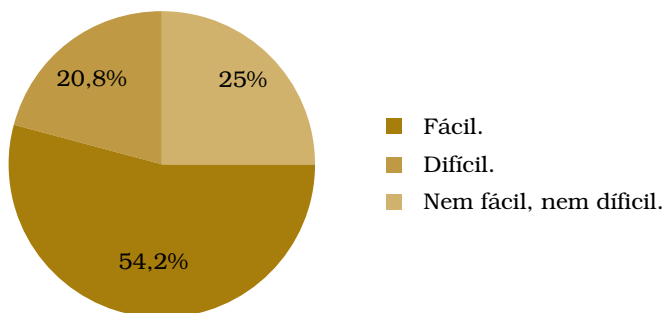


Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apontam também que a maioria dos alunos (54,2%) acredita que aprender inglês é fácil, ao passo que 20,8% pensam o contrário e 25% dos alunos não acham nem fácil nem difícil.

Gráfico 9 – Opinião sobre dificuldade de aprendizado da língua inglesa

9. Na sua opinião, aprender a língua inglesa é:
24 respostas

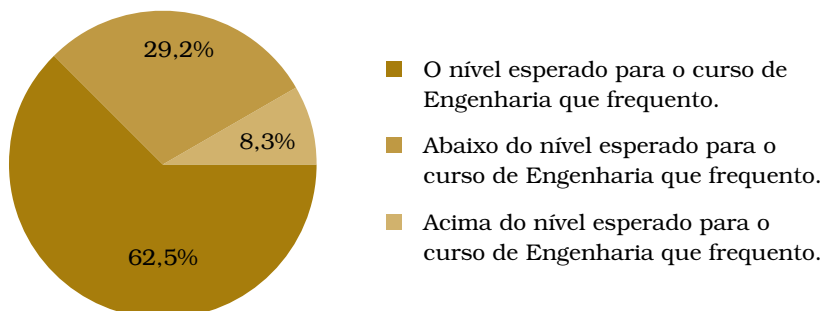


Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a percepção a respeito da compatibilidade entre o nível de inglês do aluno e aquele exigido em um curso de Engenharia, 62,4% acreditam que estão dentro do esperado. Entretanto, 29,2% acreditam que não têm o nível esperado e os demais (8,3%) acham que já atingiram um nível superior ao que o curso exige. Diante disso, uma minoria tem a percepção de que ainda não está preparada para atender às demandas linguísticas do curso. Observa-se que, como a maioria dos alunos acha que tem o nível de inglês esperado e até superior, o interesse pelo EMI pode estar justificado. Os demais podem corresponder a uma parcela daqueles que estudaram a língua por menos de dois ou um ano (Gráfico 2) e que reconhecem a relevância da língua, mesmo sem estar no nível que acreditam ser adequado. Ressalta-se que a pergunta não trouxe as descrições do nível de proficiência, com as competências e as habilidades esperadas dos alunos de Engenharia, pois o objetivo era conhecer opiniões e percepções dos participantes sobre suas experiências no aprendizado e expectativas quanto ao curso de Engenharia.

Gráfico 10 – Nível de inglês dos alunos e o curso de Engenharia

10. Você acha que o seu nível de inglês atual é:
24 respostas

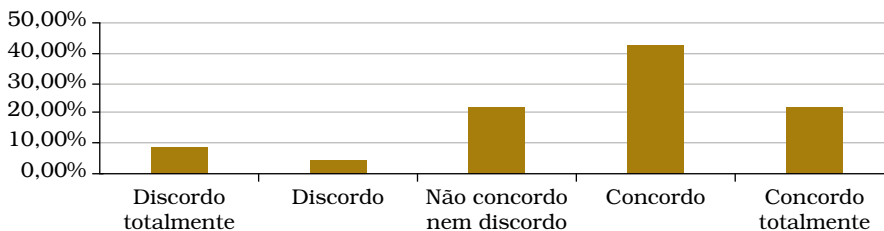


Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário sobre o nível de proficiência, em escala Likert, contou com a participação de 23 alunos e, de modo geral, mostra indícios não identificados no primeiro questionário, como, por exemplo, uma possível dificuldade na escrita.

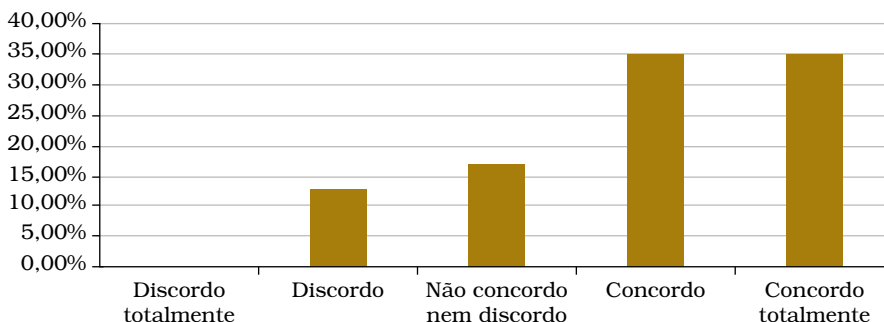
Observa-se que uma média de 30% dos alunos reconhece que não possui as competências relacionadas à produção escrita, como redação simples sobre um assunto do domínio deles ou um gênero presente no seu cotidiano, por exemplo, mensagem para amigos (gráficos 11 e 12).

Gráfico 11 – Consigo escrever uma redação curta e simples em inglês sobre assuntos que me interessam



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 12 – Consigo escrever um texto simples para um amigo contando sobre algum acontecimento ou minhas experiências, descrevendo os sentimentos e as reações que tive



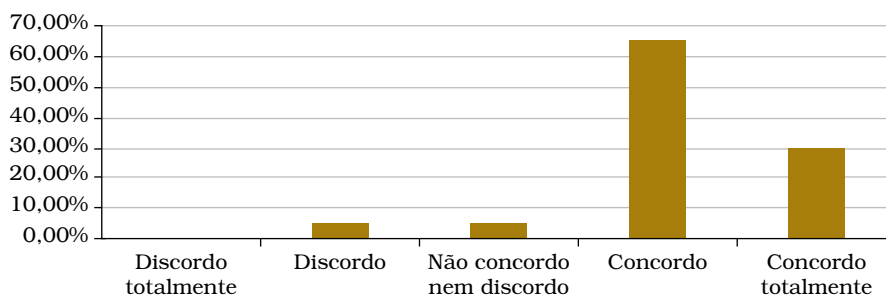
Fonte: Elaborado pela autora.

Por outro lado, apesar de a compreensão oral ser uma das principais dificuldades identificadas no primeiro questionário, ficando atrás apenas da fala, os resultados do segundo instrumento demonstram que 5% não conseguiriam entender conversas sobre tópicos de seu cotidiano (Gráfico 13) e que apenas 10% dos participantes encontrariam dificuldades em compreender textos sobre assuntos familiares veiculados em mídia (Gráfico 14). Entretanto, esse último índice é triplicado caso o contexto seja modificado para situações acadêmicas, como palestras e aulas, mesmo que o assunto seja conhecido, o que aponta para a possibilidade de uma maior familiaridade dos participantes com a linguagem informal e suas especificidades (Gráfico 15). Os resultados indicam que o nível de compreensão oral em situações acadêmicas reflete a concepção de compreensão como ideia geral do texto, visto que apenas 14% demonstraram que

não conseguiriam fazer anotações simples em tais eventos (Gráfico 16). A distinção entre os gráficos 15 e 16 está na profundidade da compreensão da situação, sendo o primeiro mais complexo.

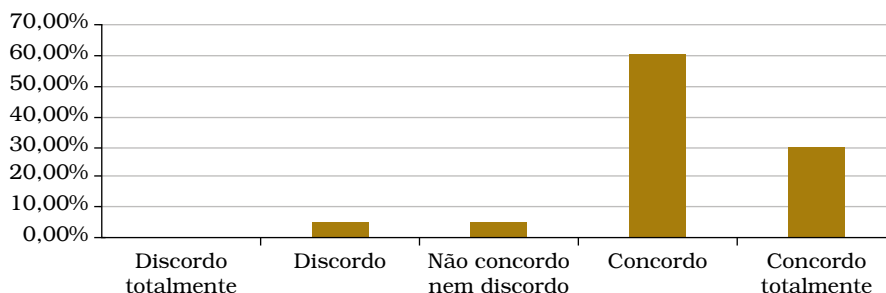
No entanto, é necessário ressaltar que frequentar um curso com EMI pressupõe que a habilidade de compreensão oral seja mais do que entender a ideia geral de um texto, mas também detalhes e especificidades do conteúdo acadêmico abordado. Essa parcela de 35% dos alunos que não demonstrou segurança quanto ao uso da língua no cenário de eventos acadêmicos é um pouco superior ao índice daqueles que afirmaram que o seu nível de inglês estaria abaixo do exigido em um curso de Engenharia (Gráfico 10). Tal resultado sinaliza possíveis problemas na viabilização do EMI, que podem culminar na utilização da primeira língua como solução (HU; LI; LEI, 2014; BORG, 2015; GALLOWAY; KRIUKOW; NUMAJIRI, 2017).

Gráfico 13 – Consigo entender quando pessoas falam em inglês sobre assuntos com os quais eu esteja familiarizado ou sobre o cotidiano, desde que falem em um sotaque com o qual eu esteja familiarizado



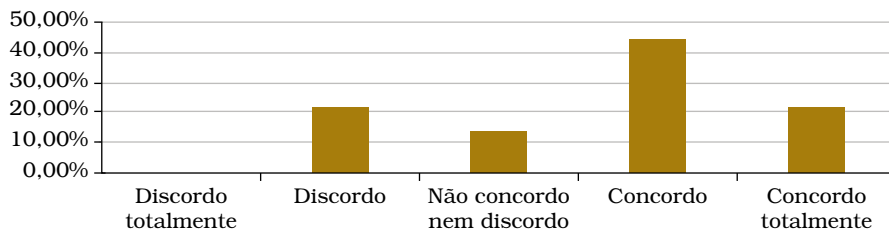
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 14 – Consigo entender as ideias principais de programas de rádio ou de TV em inglês que abordam assuntos atuais ou do meu interesse pessoal/profissional



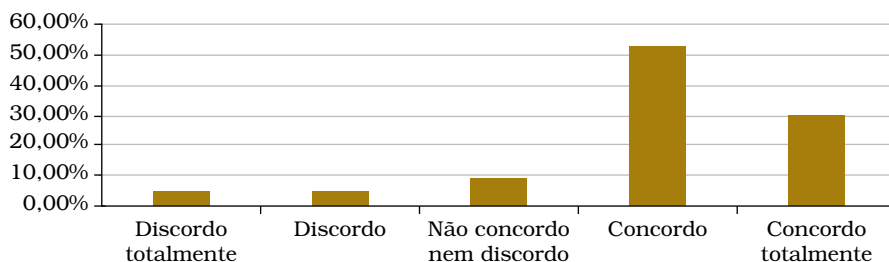
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 15 – Consigo entender palestras, aulas ou apresentações em inglês bem estruturadas sobre assuntos que conheço ou me são familiares



Fonte: Elaborado pela autora.

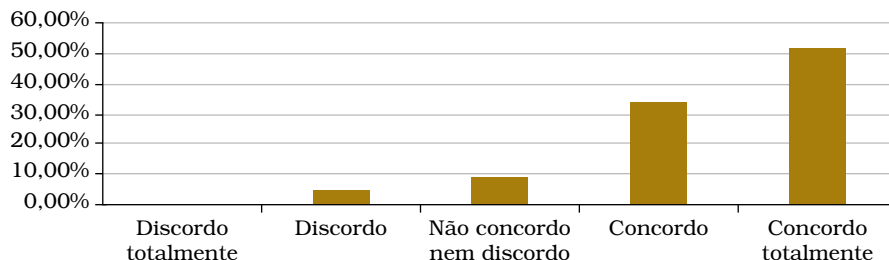
Gráfico 16 – Consigo fazer anotações simples durante uma palestra, apresentação ou aula em inglês



Fonte: Elaborado pela autora.

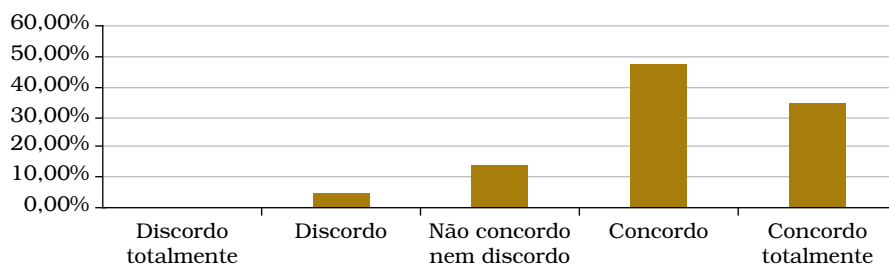
Quanto à habilidade de compreensão escrita, os resultados indicam que 85% dos alunos conseguem compreender textos simples que utilizam linguagem do cotidiano e textos jornalísticos de assuntos familiares e de interesse dos participantes, característicos da competência de leitura esperada do nível B1 (gráficos 17 e 18). Além disso, aproximadamente 75% são capazes de inferir significados de palavras considerando o contexto. Esses dados apontam para uma possível competência esperada de localizar ou reunir informações de diferentes partes de um texto com o objetivo de completar uma tarefa e para a competência lexical, por meio da construção de significado utilizando pistas contextuais. Esse resultado está em consonância com a opinião da maioria dos participantes de que a leitura é a habilidade que mais dominam (Gráfico 6).

Gráfico 17 – Consigo entender textos escritos em inglês que utilizam linguagem do cotidiano



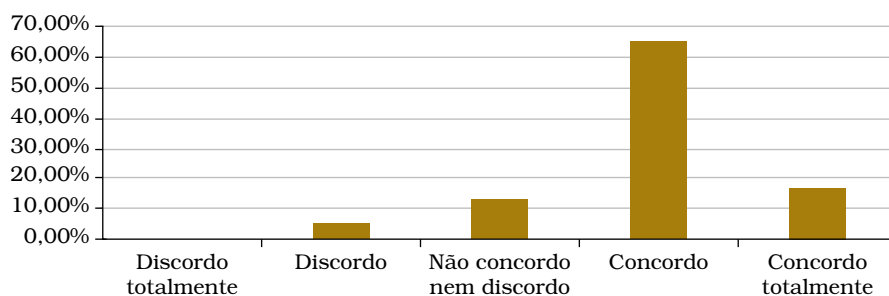
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 18 – Consigo entender matérias escritas de jornais que abordam assuntos de meu interesse



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 19 – Consigo inferir o significado de uma palavra desconhecida em inglês pelo contexto

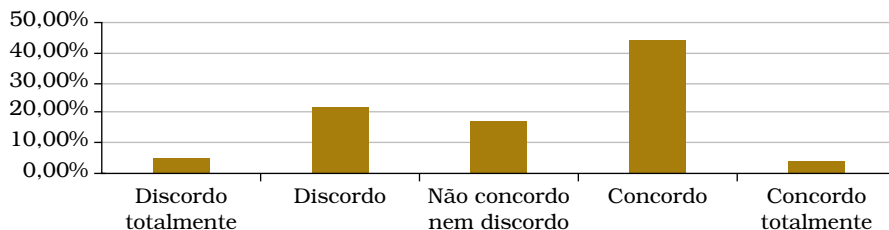


Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, em relação à produção oral, os resultados apontam para uma situação diferente daquela identificada sobre a habilidade de leitura dos participantes, mas vêm ao encontro dos resultados identificados no primeiro questionário. 44% dos alunos afirmaram que não conseguem manter uma conversa sobre o seu cotidiano ou assuntos de seu interesse (Gráfico 20), ou seja, falar a respeito de situações concretas. Quanto à habilidade de descrever assuntos mais subjetivos, tais como esperanças e ambições, a porcentagem da dificuldade

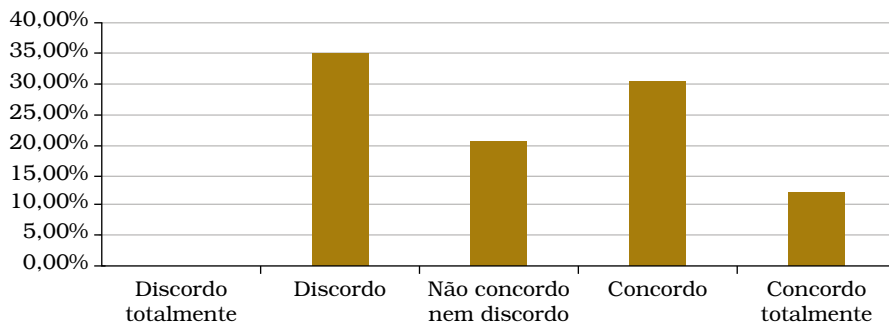
é ampliada, atingindo 56% dos alunos (Gráfico 21). Similarmente, 51% dos participantes provavelmente não conseguiriam contar histórias de livros/filmes e descrever suas emoções e reações, situações que exigem competências mais complexas (Gráfico 22). Como descreve o CEFR, as estratégias de produção envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio entre diferentes competências diferentes para combinar o potencial disponível à natureza da tarefa.

Gráfico 20 – Consigo manter uma conversa em inglês sobre coisas do meu cotidiano ou do meu interesse



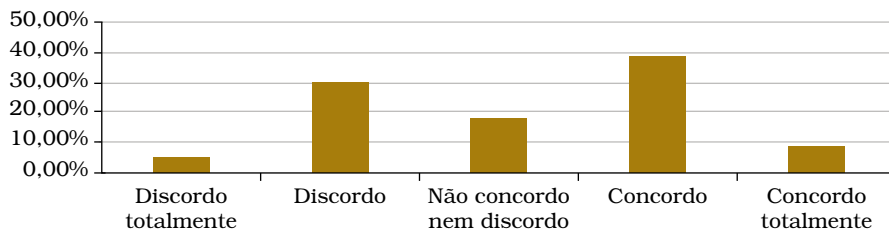
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 21 – Consigo descrever objetivos, esperanças e ambições em inglês



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 22 – Consigo contar uma história de livros/filmes descrevendo minhas emoções e reações



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, os resultados indicam diversos pontos favoráveis à implementação do EMI sob a ótica dos alunos, tais como: interesse na língua inglesa e

contato frequente com a língua. Por outro lado, dificuldades quanto às habilidades, como produção e compreensão orais, são identificadas em ambos os questionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso longitudinal que investiga a implementação de uma disciplina com EMI no curso de Engenharia de uma instituição pública de ensino. Este artigo focaliza um recorte dessa investigação e são analisadas as vozes dos estudantes interessados em frequentar essa disciplina por meio da aplicação de dois tipos de questionários: o primeiro abordou a experiência de aprendizado e as características de uso da língua dos participantes, enquanto o segundo buscou descobrir o nível de proficiência percebido pelos próprios alunos.

Entre os principais resultados, estão o interesse dos participantes em estudar inglês e o reconhecimento da relevância da língua em seu meio, mesmo diante do fato de uma pequena parcela ter afirmado não apreciar o seu estudo. Além disso, a compreensão e a produção orais surgem como os maiores desafios entre os alunos, situação que se torna especialmente mais complexa em um contexto de EMI. Indícios de autonomia do aluno também foram identificados, resultado positivo na medida em que constitui um aspecto fundamental para o aprendizado da língua. Dessa maneira, o estudo buscou colaborar com reflexões e subsídios para a implementação do EMI no cenário investigado.

EMI AT A PUBLIC INSTITUTION: CONSIDERATIONS ABOUT STUDENT VOICES

Abstract: One of the main challenges to English-medium instruction (EMI) program implementation is related to the English proficiency level of the actors. This paper presents the partial results of an investigation on internationalization in an Engineering program of a public institution. Through two questionnaires that were applied to students interested in attending an EMI course, we observed that, although the participants acknowledge the relevance of studying English, speaking and listening skills seem to be the greatest challenges, which make the EMI program implementation particularly more difficult.

Keywords: EMI. Internationalization. English language. Engineering. Proficiency level.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, C.; JENKINS, D.; KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, v. 6, n. 3, p. 139-150, 1976.
- AIREY, J. Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Iberica*, n. 22, p. 35-54, 2011.
- AIZAWA, I.; ROSE, H. An analysis of Japan's English as medium of instruction initiatives within higher education: the gap between meso-level policy and micro-level practice. *Higher Education*, v. 77, n. 1, p. 1125-1142, 2019.

- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- BORG, S. *English medium instruction in Iraqi Kurdistan: perspectives from lecturers at state universities*. London: British Council, 2015.
- BOZDOĞAN, D.; KARLIDAĞ, B. A case of CLIL practice in the Turkish context: lending an ear to students. *Asian EFL Journal*, v. 15, n. 4, p. 89-110, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema de Seleção Unificada (Sisu)*. [s. d.]. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee>. Acesso em: 10 set. 2021.
- CANDLIN, C. General editor's preface. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Longman, 1997.
- CHAPPLE, J. Teaching in English is not necessarily the teaching of English. *International Education Studies*, v. 8, n. 3, p. 1-13, 2015.
- COUNCIL OF EUROPE. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, v. 30, n. 3, p. 345-359, set. 2011. DOI 10.1111/j.1467-971X.2011.01718.x
- ELLILI-CHERIF, M.; ALKHATEEB, H. College students' attitude toward the medium of instruction: Arabic versus English dilemma. *Universal Journal of Educational Research*, v. 3, n. 3, p. 207-213, 2015. DOI 10.13189/ujer.2015.030306
- EVANS, S.; MORRISON, B. Meeting the challenges of English-medium higher education: the first-year experience in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, v. 30, n. 3, p. 198-208, 2011.
- FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de Linguagem e Linguística. *Intersecções*, Jundiaí, v. 19, n. 2, p. 234-250, 2016.
- FLORIS, F. D. Learning subject matter through English as the medium of instruction: students' and teachers' perspectives. *Asian Englishes*, v. 16, n. 1, p. 47-59, 2014.
- GALLOWAY, N.; KRIUKOW, J.; NUMAJIRI, T. *Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan*. London: British Council, 2017.
- HAMID, M. O.; JAHAN, I.; ISLAM, M. Medium of instruction policies and language practices, ideologies and institutional divides: voices of teachers and students in a private university in Bangladesh. *Current Issues in Language Planning*, v. 14, n. 1, p. 144-163, 2013.

- HOFLING, C.; ZACARIAS, R. A. S. (EMI) O uso de inglês como meio de instrução: impacto na internacionalização, mobilidade acadêmica e formação de estudantes. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (org.). *Temas e rumos nas pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. New York: Pergamon Press, 1981.
- HU, G.; LI, L.; LEI, J. English-medium instruction at a Chinese university: rhetoric and reality. *Language Policy*, v. 1, n. 1, p. 21-40, 2014.
- JACOBS, G. M.; FARRELL, T. S. C. Paradigm shift: understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, v. 5, n. 1, 2001.
- KANG, S.; PARK, H. English as the medium of instruction in Korean engineering education. *Korean Journal of Applied Linguistics*, v. 21, n. 1, p. 155-174, 2005.
- KIM, E. G. Korean engineering professors' views on English language education in relation to English-medium instruction. *Journal of Asia TEFL*, v. 11, n. 2, p. 1-33, 2014.
- KIRKGÖZ, Y. Students' perceptions of English language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in Turkey. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, v. 9, n. 12, p. 443-459, 2014.
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.
- KOBAYASHI, E. *Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um Núcleo de Línguas do Programa Inglês sem Fronteiras*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPel, 2003. p. 33-49.
- MARSH, H. W.; HAU, K.-T.; KONG, C.-K. Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and non-language subjects. *Harvard Educational Review*, v. 70, n. 3, p. 302-346, 2000.
- MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MIURA, I. K. *O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas de conhecimento*. 2006. Tese (Doutorado em Recursos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House, 1990.
- PEREIRA, A.; KOBAYASHI, E. Internationalization and English language in a public institution. *Independent Journal of Management and Production*, v. 12, n. 9, p. s794-s811, 2021.
- RUEGG, R. *Supporting EMI students outside of the classroom: evidence from Japan*. London: Routledge, 2021.

SHANK, G. *Qualitative research: A personal skills approach*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

TUDOR, I. *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

VINKE, A. *English as the medium of instruction in Dutch engineering education*. 1995. Dissertation (Master) – Delft University Press, Delft, 1995.

VINKE, A.; SNIPPE, J.; JOCHEMS, W. English-medium content courses in non-English higher education: a study of lecturer experiences and teaching behaviours. *Teaching in Higher Education*, v. 3, n. 3, p. 383-394, 1998.