

6. INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA AMÉRICA DO NORTE: implicações e desafios para o ensino de idiomas

*Climene F. Brito Arruda
Deise Prina Dutra
Bárbara Malveira Orfanò
Leonardo Pereira Nunes*

Introdução

A educação internacional e o fenômeno conhecido como internacionalização¹ do ensino superior podem ser interpretados como um produto ou uma resposta à globalização² (BECK, 2012).

¹ Knight (1993) apresentou uma visão de internacionalização orientada para o processo, definida como “o processo de integração da dimensão internacional nas funções de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição de ensino superior”.

² A globalização é definida por Altbach e Knight (2006, p. 27) como “forças econômicas, políticas e sociais que levam a educação superior do século XXI a um maior envolvimento internacional”. Os termos “internacionalização” e “globalização”, embora diferentes entre si, são frequentemente usados indistintamente no contexto do ensino superior (KNIGHT, 1994).

Instituições de ensino superior (IES) em várias partes do mundo incluíram temas globais e internacionais em seus projetos político-pedagógicos e resoluções institucionais. A internacionalização de uma universidade requer visão estratégica dos contextos local e mundial, e a sua implementação envolve “professores, funcionários, estudantes, gestores e membros da comunidade que aspiram a se tornar líderes capazes de transformar a comunidade global do século XXI” (CORYELL *et al.*, 2012, p. 76).

Excelência acadêmica e parcerias consistentes e duradouras entre instituições e seus membros estão no cerne do processo de internacionalização, sendo que uma compreensão das particularidades deste intento potencialmente contribui para o êxito de sua implementação no âmbito do ensino superior. Um dos aspectos cruciais para a criação de relações interinstitucionais numa base comum de interesses é a comunicação, frequentemente realizada através da escrita. Textos acadêmicos são, indubitavelmente, fontes de conhecimento e espaços para construção de argumentos, e bem depreendê-los se faz elementar para que autores, docentes e estudantes universitários sejam aceitos como integrantes de determinada comunidade científica. O não letramento em gêneros acadêmicos, especialmente na língua inglesa, pode se tornar ponto problemático, tendo em vista a tendência de se utilizá-la amplamente nesses contextos específicos. Isso impõe desafios aos países cujo idioma oficial não é o inglês, os quais se veem impelidos a elaborar e implementar políticas linguísticas por meio de práticas institucionais. É importante observar, entretanto, que alguns autores chamam a atenção para a supremacia dessa língua, alertando que “um idioma global como o inglês pode ser assimilado com grande motivação, mas não deve ocorrer à custa das línguas locais” (LIU, 2018, p. 23).

Seguindo esta linha de valorização dos idiomas locais e com o objetivo de se compreender o uso linguístico em comunidades específicas, justificam-se, assim, as ações com foco em *Línguas*

para *Fins Acadêmicos* (LFA), que informam o ensino e aprendizagem de idiomas, sejam estes adicionais ou maternos³ (GUIMARÃES, 2014). LFA podem ser consideradas um braço da área de *Línguas para Fins Específicos* (LFE), que correspondem ao “uso de idiomas para comunicação acadêmica e profissional no campo do trabalho” (FLOWERDEW, 2015, p. 465). Comunidades compartilham práticas linguísticas que devem, portanto, ser aprendidas para o uso bem-sucedido de uma língua.⁴ Os programas de LFE baseiam-se nas necessidades de alunos que almejam se tornar membros de uma comunidade linguística específica ou que desejam utilizar uma língua para comunicar ideias e executar tarefas.

Os cursos de Línguas para Fins Específicos (LFE) são aqueles em que a metodologia, o conteúdo, os objetivos, os materiais, o ensino e as práticas de avaliação se originam de usos específicos e utilizam a língua-alvo com base em um conjunto identificado de necessidades especializadas (TRACE; HUDSON; BROWN, 2015, p. 2).

Devido às necessidades das comunidades universitárias em todo o mundo de intercambiar conhecimento por meio da língua inglesa, tornaram-se ainda mais comuns os termos “Inglês para Fins Específicos” (IFE) e “Inglês para Fins Acadêmicos” (IFA) do que o termo LFE. Devido a razões que excedem o escopo deste capítulo, não discorreremos sobre os motivos pelos quais essa língua figura como a mais amplamente ensinada no início deste século.⁵ “O inglês é a língua *de facto* da academia e da ciência” (TRACE; HUDSON; BROWN, 2015, p. 5-6). Entretanto,

³ Entende-se por idioma adicional uma língua que alguém aprende e efetivamente utiliza, mas que não é sua primeira língua (LEFFA; IRALA, 2014).

⁴ A noção de comunidade discursiva é central na abordagem de gênero no ensino de línguas (SWALES, 1990).

⁵ Várias instituições de ensino superior apoiaram o ensino de línguas adicionais no Brasil (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016).

é importante reconhecer a posição que outras línguas, como o alemão e o francês, ocuparam na história recente antes de a língua inglesa se tornar o idioma da academia:

Comparado às publicações acadêmicas de algumas décadas atrás, logo após a Segunda Guerra Mundial, o cenário da comunicação de pesquisas alterou-se drasticamente. O alemão era o idioma principal para a publicação científica internacional, tendo o francês e o inglês como importantes rivais. Desde então, o inglês assumiu esse papel. (MAURANEN; HYNINEN; RANTA, 2016, p. 50).

Diferentes iniciativas, uma vez delineadas, ensejam a internacionalização, sendo o fomento ao ensino de línguas uma dessas ações. Quando um país, estado ou instituição desenvolve políticas linguísticas, optar pelo ensino de uma língua adicional para uso geral ou específico é uma decisão a ser tomada. Conceber uma política de ensino de idiomas significa lançar mão de um mecanismo que permita o desenvolvimento de diferentes práticas linguísticas nos sistemas educacionais (SHOHAMY, 2006) com o intuito de se dirimir decisões sobre: a) quais idiomas devem ser ensinados; b) por quanto tempo; c) quem está qualificado a ensiná-los; d) quem pode ou necessita aprendê-los; e) quais métodos, materiais e testes devem ser utilizados para tal. Essas questões são relevantes em qualquer programa de ensino; contudo, no cenário de internacionalização, desempenham papel primordial, uma vez que as escolhas realizadas para qualquer um dos quesitos citados podem determinar o triunfo ou o fracasso do programa como um todo.

O objetivo deste capítulo é discutir a internacionalização do ensino superior, um desafio contemporâneo em diversos países, chamando a atenção para o papel das línguas, mais especificamente, o inglês, nos seguintes contextos: Brasil, Estados Unidos e Canadá. Embora estes países representem três das dez maiores

economias mundiais em 2020 (BAJPAI, 2020), aferir o impacto da internacionalização em suas comunidades acadêmico-científicas se faz complexo, e está além do propósito deste capítulo. Entretanto, as pressões para se aumentar a visibilidade internacional das instituições tornam consideravelmente pertinente nossa reflexão sobre o ensino e a pesquisa no tocante ao inglês no ensino superior. Nas seções seguintes, apresentamos as características de cada contexto em relação a: a) internacionalização no ensino superior; b) políticas linguísticas; c) cursos/programas de IFA, sobre os quais tecemos comparações a fim de esclarecer nossa compreensão acerca dos papéis e políticas institucionais.

Internacionalizando o ensino superior: a experiência brasileira

Um projeto de internacionalização sem precedentes no ensino superior brasileiro pode ser bem visualizado se considerarmos o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). O documento reconhece a internacionalização como um componente fundamental da educação, e inclui dois itens especificamente relacionados a esse tema. No que tange ao primeiro, afirma que as universidades devem consolidar programas, projetos e iniciativas que envolvam a internacionalização da pesquisa em programas de pós-graduação, incentivando o trabalho em rede, bem como a formação e o fortalecimento de grupos de pesquisa. Em segundo lugar, destaca que as instituições devem promover o intercâmbio científico e tecnológico, tanto em nível nacional quanto internacional, incluindo programas de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014).

A mobilidade estudantil é uma das principais propulsoras do processo de internacionalização do ensino superior e tem sido incentivada em diversas instituições no Brasil (GUIDE..., 2016). Entretanto, resultados de uma pesquisa realizada por Robles e

Bhandari (2017)⁶ mostram que apenas 0,6% dos estudantes brasileiros participam de programas de intercâmbio no exterior.⁷ Um dos fatores responsáveis por esse baixo índice de mobilidade é a barreira linguística. Estados Unidos e Portugal são os principais destinos dos discentes brasileiros, sendo que o maior grupo em mobilidade (15.492, ou 18%) optou por realizar seus estudos em instituições nos EUA. A pesquisa também aponta que o Brasil é o oitavo principal local de origem dos estudantes que se deslocam para aquele país norte-americano. Já Portugal, de acordo com o estudo, é o segundo destino mais popular entre os estudantes brasileiros (13%), o que revela que a escolha pelo país para fins de mobilidade muito provavelmente se deve ao baixo nível de proficiência dos discentes em um idioma adicional (por exemplo, o inglês ou o francês). No que concerne à entrada de estudantes internacionais no Brasil em 2016, dados indicaram uma população de 20.523 discentes matriculados em cursos de graduação, programas de pós-graduação e programas de extensão, o que corresponde a aproximadamente 0,8% do total de matrículas nas instituições respondentes da pesquisa. Instituições federais públicas e instituições privadas sem fins lucrativos atraíram os maiores grupos: 36% e 30%, respectivamente.

O Brasil lançou mão de duas iniciativas nacionais para o ensino de idiomas que merecem destaque. A primeira foi o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Projeto ESP) e a segunda o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). O Projeto ESP, idealizado na Pontifícia

⁶ O Projeto Brasil de Dados de Mobilidade (*Brazil Mobility Data Project*) desenvolveu uma ferramenta de pesquisa para coletar dados abrangentes sobre a mobilidade do ensino superior dentro e fora do Brasil durante o ano acadêmico de 2016 (janeiro/fevereiro – dezembro de 2016). A pesquisa reuniu 158 respostas de instituições públicas e privadas de ensino superior no país (ROBLES; BHANDARI, 2017).

⁷ O Programa Brasileiro de Mobilidade Científica (2011-2016) foi um dos principais impulsionadores da mobilidade estudantil, concedendo 100 mil bolsas de estudos no exterior para brasileiros nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática.

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), teve por objetivo “aprimorar o uso do inglês de pesquisadores, professores da área de ciências e técnicos administrativos brasileiros, dando ênfase especialmente a publicações técnicas e especializadas” (CELANI, 1998, p. 234). As atividades do programa envolveram reuniões nacionais seguidas de análise de necessidades, ações com foco regional, centros de elaboração e compartilhamento de material didático específico, além de um canal de comunicação entre os professores envolvidos no projeto. O programa durou cerca de 10 anos e inicialmente contemplou 20 universidades. Após seis anos, abarcou um total de 74 instituições, incluindo escolas técnicas e não técnicas de nível secundário de diferentes partes do país e com distintos modelos pedagógicos.⁸ O Projeto ESP não obteve qualquer apoio oficial do governo brasileiro, o que impôs limitações ao seu escopo. O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por sua vez, surgiu a partir de uma lacuna exposta pelo programa Ciência sem Fronteiras (CsF) (BRASIL, 2011), tendo como principal propósito, desde a sua concepção, subsidiar mais extensivamente o processo de internacionalização das IES brasileiras no século XXI via ensino de línguas, como o inglês, o francês, o italiano e o português para estrangeiros.

Instituições em todo o mundo têm empreendido grande esforço para fomentar ações de alcance internacional, intercultural e global no ensino superior (cf. KNIGHT, 2003), sendo que o Brasil seguiu a mesma tendência com a implementação de dois programas nacionais anteriormente mencionados (CsF e IsF). Além das iniciativas clássicas de mobilidade estudantil para o exterior direcionadas a estudantes e pesquisadores, a internacionalização “em casa” também emergiu e se impôs como realidade. Isso porque iniciativas nacionais e locais justificadas pelas

⁸ Salager-Meyer, Segura e Ramos (2016) afirmam que, inicialmente, “Inglês para Fins Específicos” (IFE) foi o termo utilizado na América Latina e, no final dos anos de 2000, devido à necessidade de criação de cursos para fins de publicação científica, o termo “Inglês para Fins Acadêmicos” (IFA) tornou-se mais difundido.

necessidades específicas de cada instituição (como adequação curricular, oferta de disciplinas acadêmicas em língua estrangeira, organização de conferências internacionais e publicação em periódicos de alto impacto) se tornaram mais comuns nas IES brasileiras. Como anteriormente mencionado, em 2011 o CsF foi lançado e, desde o seu início, a baixa proficiência dos alunos, sobremaneira na língua inglesa, se mostrou como um entrave para o êxito do programa. Por conseguinte, o programa Inglês sem Fronteiras foi criado em 2012, sendo renomeado para Idiomas sem Fronteiras (IsF) em 2014, e obteve financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC) e de vários outros parceiros, como o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD, na sigla em alemão), o *Languages Canada* e o Programa Fulbright.

Inicialmente, o IsF teve enfoque na língua inglesa e ofereceu treinamento e logística para que estudantes de graduação e pós-graduação prestassem exames de proficiência nas suas respectivas universidades locais. Ainda, forneceu subsídio técnico-científico para a criação de cursos presenciais (além de apoio a cursos on-line) a coordenadores pedagógicos e professores em formação. Através de seus vários Núcleos de Línguas (NucLis) em todo o país, foram ofertados principalmente cursos de curta duração, não apenas para proporcionar a experiência de mobilidade do aluno (inglês para sobrevivência, vida no campus etc.), mas também para promover a comunicação acadêmica, como a escrita de resumos científicos e apresentações orais em conferências. No final do ano de 2014, o programa expandiu-se para contemplar outros idiomas além do inglês, avançando assim suas ações em prol da internacionalização da educação superior brasileira. Não obstante, restrições orçamentárias do governo federal desde 2019 reduziram sua envergadura, e sua estrutura pedagógica foi descentralizada para a esfera local das IES.

A internacionalização foi também incentivada localmente por algumas instituições. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por exemplo, tem promovido ações políticas, pedagógicas e de pesquisa para o desenvolvimento da proficiência linguística de sua comunidade acadêmica. Em 2012, um conjunto de disciplinas de IFA foi proposto e elaborado por professores e pesquisadores da Faculdade de Letras (FALE). Essa iniciativa contou com o apoio do Setor de Proficiência da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da universidade e, a partir de 2018, passou a oficialmente integrar o currículo de disciplinas do Curso de Língua Inglesa da referida faculdade. Circunscritas sobretudo ao viés do Inglês para Fins Acadêmicos Gerais (EGAP, na sigla em inglês) (cf. HYLAND, 2006), essas disciplinas têm como principal finalidade atender às necessidades de grupos heterogêneos de estudantes de graduação e pós-graduação relativas à proficiência em língua inglesa para fins acadêmicos. Segundo Dutra *et al.* (2019, p. 5), as disciplinas contemplam o ensino de habilidades integradas dos níveis B1 a C1, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR, na sigla em inglês), e foram desenhadas principalmente para fornecer instrumental linguístico a estudantes de distintas áreas do conhecimento que desejem participar de programas de mobilidade ou que precisem usar o inglês para se envolver efetivamente em variadas atividades acadêmicas. Para atingir esse objetivo, os cursos exploram gêneros comumente exigidos nos níveis de graduação e pós-graduação em nível internacional e em diferentes campos de estudo, a fim de familiarizar os estudantes com práticas usuais do ambiente universitário, como a realização de apresentações em seminários e a redação de trabalhos de pesquisa. Muitos relatos de alunos revelam que a participação nas disciplinas de IFA suscitou experiências bem-sucedidas no mundo acadêmico (ver DUTRA *et al.*, 2019). Além dessas, outras disciplinas e cursos (presenciais e on-line) envolvendo

letramento acadêmico em inglês e em outros idiomas vêm sendo ofertados pela FALE: português como língua adicional e para fins de pesquisa, além de espanhol acadêmico e francês para turismo compõem o currículo da faculdade como parte de um projeto de internacionalização mais amplo.

Não apenas demandas linguísticas de alunos foram atendidas na UFMG, mas também de pesquisadores de nível sênior. Ao longo do ano de 2019, ações no âmbito do Inglês como Meio de Instrução (EMI, na sigla em inglês) foram coordenadas por docentes da área de língua inglesa da FALE com a participação de um professor visitante por meio de convênio firmado com o Regional English Language Office (RELO) do U.S. Department of State. O projeto ensejou aporte pedagógico para a qualificação de professores-pesquisadores, oriundos de várias áreas do conhecimento e lotados em diferentes faculdades, no que concerne ao uso do inglês com seus respectivos alunos e orientandos.

Pesquisas de impacto nos esforços de internacionalização “em casa” também se destacam. A escrita acadêmica em língua inglesa, bem como os gêneros acadêmicos orais, vêm sendo minuciosamente investigados tanto da perspectiva do produto quanto do processo. Um corpus de aprendizes⁹ compreendendo textos de diferentes gêneros produzidos por estudantes que cursam as disciplinas de IFA (Corpus do Inglês para Fins Acadêmicos – CorIFA)¹⁰ vem sendo compilado por pesquisadores e colaboradores da FALE (DUTRA; QUEIROZ; ALVES, 2017; DUTRA; ORFANÒ; ALMEIDA, 2019). Ainda, tarefas de escrita e pós-edição de textos acadêmicos assistidas por sistemas de

⁹ O Grupo de Estudos de Corpora Especializados e de Aprendizes (GECEA), coordenado pela profa. Deise Prina Dutra, compilou o CorIFA e também outros corpora especializados, como o Corpus de Artigos em Química – CorAChem – e o Corpus de Artigos de Linguística Aplicada – CorAAL.

¹⁰ Para mais informações sobre o corpus consulte o site do CorIFA: <https://sites.google.com/site/corpusifa/home>. Acesso em: 2 out. 2020.

tradução automática foram examinadas por meio de pesquisa experimental num projeto interinstitucional entre equipe brasileira do Laboratório Experimental de Tradução (LETRA) da FALE e acadêmicos suíços do Instituto de Tradução e Interpretação da Universidade de Ciências Aplicadas de Zurique (ZHAW)¹¹ (ALVES *et. al*, 2019). A produção oral, por sua vez, também esteve sob escrutínio, com destaque para os gêneros *pitch* e apresentação para conferência. No primeiro, Terra (2019) observa as contribuições pedagógicas de uma tarefa on-line para o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos matriculados nas disciplinas IFA. Em outro estudo, Orfanò, Oliveira e da Silva (2018) discorrem sobre as diferentes funções dos marcadores pragmáticos na interlíngua oral de aprendizes de Inglês para Fins Acadêmicos. Tais iniciativas têm gerado resultados produtivos e contribuído diretamente para a elaboração de material pedagógico e para a formação de professores, somando-se assim ao intento maior de internacionalização institucional.

Para garantir que a internacionalização se torne denominador comum na comunidade acadêmica da UFMG, ações políticas em favor da proficiência linguística vêm promovendo mudanças pragmáticas em seu cenário local. Em 2018, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou resolução¹² que institucionaliza oficialmente uma política linguística na universidade e demanda ações de sua comunidade em favor do letramento acadêmico de seu corpo discente e docente. O documento preconiza um ambiente plurilíngue e multicultural e tem como elemento central o incentivo à formação linguística.

¹¹ Os profs. Fábio Alves da Silva Júnior, Adriana Silvina Pagano e Leonardo Pereira Nunes coordenaram a equipe brasileira, e a professora Maureen Ehrensberger-Dow liderou o grupo suíço. Página do projeto: <https://cls.unisg.ch/de/forschung/leading-house/events/2018-research-slam>. Acesso em: 21 set. 2020.

¹² Resolução nº 07/18, de 22 de maio de 2018 (UFMG, 2018).

Internacionalizando o ensino superior: a experiência norte-americana

O governo dos EUA não estabelece uma política nacional unificada ou outras iniciativas coordenadas para a internacionalização do ensino superior. Várias agências gerenciam o esforço de promover a mobilidade de estudantes e professores, a colaboração de pesquisa e outras atividades de internacionalização (HELMS; BRAJKOVIC, 2018). Devido ao fato de o sistema de ensino superior dos EUA ser descentralizado e autônomo no nível institucional, a internacionalização se desenvolve diferentemente em vários campi, ou seja, instituições individuais determinam como buscar a internacionalização.

Para ter uma visão geral do estado atual da internacionalização nas instituições dos EUA, a cada cinco anos, o Conselho Americano de Educação (ACE, na sigla em inglês)¹³ analisa o progresso e as tendências ao longo do tempo e identifica prioridades futuras (HELMS; BRAJKOVIC, 2018). O projeto nomeado de *Mapping Internationalization on U.S. Campuses* (Mapeamento da Internacionalização nos Campi dos EUA, em tradução livre) examina os pilares do Modelo de Internacionalização Abrangente da ACE. O conteúdo e as áreas abordadas são: Compromisso Institucional Conjunto; Liderança Administrativa, Estrutural e Pessoal; Currículo, Co-currículo e Resultados de Aprendizagem; Políticas e Práticas do Corpo Docente; Mobilidade de Estudantes; Colaboração e Parcerias (HELMS; BRAJKOVIC, 2018, p. 2).

Segundo Helms e Brajkovic (2018), os dados coletados no mapeamento de 2016 demonstram que a internacionalização acelerou nos últimos anos. No entanto, os autores afirmam que “uma comparação mais ampla das porcentagens gerais entre

¹³ O Conselho Americano de Educação (ACE) é uma associação de ensino superior sem fins lucrativos, com mais de 1.600 faculdades e universidades de todos os tipos. O ACE é um defensor de faculdades e universidades e fornece aos líderes do ensino superior pesquisas e informações sobre questões educacionais atuais.

categorias indica que, para muitas instituições, os esforços de internacionalização ainda estão focados externamente” (p. 4). Isso significa que a mobilidade estudantil e as parcerias internacionais são reconhecidas como altas prioridades para a internacionalização, enquanto os esforços de internacionalização no campus, como a internacionalização do currículo / co-currículo e o desenvolvimento profissional do corpo docente, são vistos como relativamente menos significativos. Dados do *Open Doors* (2019)¹⁴ mostram que o número total de estudantes americanos estudando no exterior está aumentando. Em 2017/2018, mais de 431 mil estudantes tiveram educação no exterior. Esse número parece relativamente baixo, no entanto, em comparação com o número de estudantes internacionais nos campi dos EUA. Em 2018/2019, as universidades dos EUA tiveram um aumento de 0,5% em relação ao ano anterior, recebendo 1.095.299 estudantes de todo o mundo. Esse número representa 5,5% de todos os alunos do ensino superior dos EUA. De acordo com dados do Departamento de Comércio dos EUA, estudantes internacionais contribuíram com US\$ 44,7 bilhões para a economia dos EUA em 2018.

A análise dos dados da pesquisa de 2016 mostra o aumento da internacionalização à medida que mais faculdades e universidades americanas implementam políticas, procedimentos e processos de planejamento para orientar os esforços de internacionalização (ACE, 2017). Quando se trata de apoio linguístico a estudantes internacionais, os dados do projeto Mapeamento da Internacionalização nos Campi mostraram que 57% das instituições oferecem inglês como segundo idioma para estudantes matriculados (ACE, 2017). Considerando os números de internacionalização no ensino superior nos EUA, pode-se refletir sobre

¹⁴ O relatório do *Open Doors*® (2019), sobre Intercâmbio Educacional Internacional, é publicado pelo Instituto de Educação Internacional, a principal organização educacional e cultural sem fins lucrativos dos Estados Unidos.

como se tem desenvolvido a preparação acadêmica para esse nível de educação. As instituições americanas têm aumentado as exigências quanto ao estudo e conhecimento de línguas estrangeiras,¹⁵ e seus estudantes têm sido incentivados a desenvolver suas habilidades em línguas adicionais, através de a) cursos de idiomas projetados para profissões específicas, por exemplo, espanhol para profissões da saúde; b) estudo de idiomas como preparação para estudos no exterior; e c) inclusão de idiomas em todo o currículo (GREEN, 2005). Há também no contexto americano pesquisas que tratam da aprendizagem de línguas adicionais por americanos ou de inglês como língua adicional por estudantes internacionais. Muitos destes estudos têm influenciado positivamente os programas IFE / IFA nos EUA; podemos destacar análise de gênero (SWALES, 1990; SHAW, 2016), análise de necessidades (BOCANEGRA-VALLE, 2016) e linguística de corpus (BIBER, 2006; PARKINSON, 2011; NESI, 2016).

O ensino de inglês para estudantes internacionais não apenas envolve a escrita, mas também as habilidades orais em contextos específicos (por exemplo, fazer apresentações em conferências). Essas questões são claramente abordadas por Feak (2016) em uma análise de como os cursos de IFE para estudantes de pós-graduação devem focar na conscientização de gênero acadêmico e no desenvolvimento de proficiência, contrariando a noção de que somente em um nível alto de proficiência os alunos seriam capazes de compreender as características linguísticas de gêneros específicos. Os estudantes internacionais nos Estados Unidos podem se inscrever nas aulas de Inglês para Fins Acadêmicos antes de iniciar um curso de graduação ou podem frequentar essas aulas enquanto são estudantes de graduação ou pós-graduação

¹⁵ Isto é confirmado no estudo *Mapping* (Edição 2017), que mostra que os requisitos de línguas estrangeiras estão aumentando. Em 2016, 46% das instituições declararam apresentar requisito de língua estrangeira para a graduação; 17% das instituições exigem esse requisito para todos os estudantes, e 29% delas para alguns estudantes.

(STOLLER, 2016), o que de certa forma pode prepará-los para se tornarem membros de uma comunidade acadêmica específica. Isto pode ocorrer se essas aulas abordarem as variações linguísticas entre textos de diferentes áreas disciplinares (BIBER; GRAY, 2016; GRAY, 2015; HYLAND, 2006; DUTRA *et al.*, 2020).

Internacionalizando o ensino superior: a experiência canadense

A internacionalização do ensino superior tornou-se um componente importante do cenário educacional canadense. A maioria das instituições canadenses entende a internacionalização como um “processo que integra uma dimensão intercultural e internacional em todas as áreas da universidade” (cf. KNIGHT, 2003 *apud* BECK, 2012, p. 134). Beck (2012) postula que globalização e internacionalização são fenômenos distintos, mas observa que há pouca consideração na pesquisa canadense sobre a relação entre esses fenômenos. Essa autora afirma que é necessário analisar “as complexas conexões entre globalização e internacionalização para criticar influências nocivas e também realinhar a internacionalização para práticas éticas e de princípios” (p. 134). Beck afirma que a internacionalização assumiu uma dimensão empresarial e orientada para o mercado, e defende que é necessária uma reflexão crítica de como a globalização influenciou as práticas de internacionalização, a fim de desafiar e resistir a essas tendências. Segundo a pesquisadora, são necessários “caminhos para afastar a internacionalização do que Luke (2010) chama de ‘negócios educacionais’ para práticas educacionais, sustentáveis e de manutenção da vida” (p. 135).

Uma manifestação do recente desenvolvimento da internacionalização foi a crescente matrícula de estudantes internacionais em instituições canadenses de ensino superior. De acordo com o Statistics Canada (2018), o número de estudantes internacionais

matriculados em instituições pós-secundárias canadenses tem crescido nas últimas duas décadas, com número aumentando em uma taxa superior à taxa dos estudantes canadenses. Os estudantes internacionais totalizaram 245.895 em 2016/2017, representando 12% do total de matrículas. Uma gama de fatores, incluindo programas e políticas implementadas para aumentar seu número, a qualidade da educação pós-secundária e o apelo do Canadá como destino de estudo, contribuem para esse movimento nas instituições de ensino superior canadenses.

A política de internacionalização do governo federal canadense está ligada às consideráveis contribuições econômicas de estudantes internacionais e à aspiração de recrutar profissionais estrangeiros qualificados como forma de aumentar a inovação (ANDERSON, 2015). Este autor menciona que as mudanças na política de imigração canadense incentivaram ativamente os estudantes de pós-graduação internacionais a buscarem universidades canadenses, tornando a migração mais acessível do que no passado recente. Além dos benefícios econômicos, a internacionalização tem impactos positivos, proporcionando aos estudantes nacionais acesso a uma variedade de perspectivas, idiomas, culturas e experiências que os estudantes estrangeiros trazem consigo para as universidades canadenses. Além disso, quando estudantes estrangeiros retornam aos seus países de origem, eles também podem se tornar futuros colaboradores ou parceiros de acadêmicos, governos ou indústria do Canadá.

A promoção da internacionalização do ensino superior, no entanto, não foi isenta de críticas. Uma grande preocupação é em seu papel na

disseminação dos discursos neocoloniais e neoliberais do Ocidente “para o restante do mundo”, e a padronização das epistemologias e ontologias mediadas pela língua inglesa e anglocêntricas, incluindo uma tendência para a criação de conhecimento, métodos de investigação,

metodologias, e discursos acadêmicos de base ocidental (ANDERSON, 2015, p. 176).

Essa internacionalização mediada em inglês e ocidental contribui para o reforço da “neocolonização acadêmica nos contextos de estudo no exterior e em casa para muitos estudantes estrangeiros” (ANDERSON, 2015, p. 176). Ao retornar para seus países, esses alunos podem enfrentar desafios para se (re)posicionarem devido à incorporação de uma perspectiva do mundo acadêmico anglocêntrico e eurocêntrico. Outra preocupação em potencial tem sido a tensão entre manter uma admissão rigorosa e os padrões acadêmicos ao admitir estudantes de graduação internacionais que não possuem proficiência na língua necessária para prosperar nas aulas ou que não estão preparados para o rigor da sala de aula da universidade.

Uma experiência positiva do ensino superior canadense com estudantes internacionais, no entanto, é relatada em Guo e Chase (2011). Trata-se de um programa que ajudou estudantes de pós-graduação internacionais a se ajustarem e se adaptarem a uma cultura acadêmica desconhecida. Este programa projetou um espaço de aprendizado transnacional onde os estudantes internacionais sentiram uma sensação de pertencimento. Como resultado, o apoio mútuo ajudou o processo de transição dos alunos na integração em uma comunidade canadense de aprendizado universitário. Além disso, seu currículo internacionalizado, com um enfoque transcultural, estimulou os alunos a desenvolver o respeito pela diversidade cultural, o que aumentou sua consciência e capacidade de analisar e ver o mundo sob diferentes perspectivas. Este estudo contribui para as instituições de ensino superior dispostas a envidar esforços para fornecer o apoio necessário aos estudantes internacionais.

Não existe uma abordagem uniforme para a política de línguas no Canadá. Por causa do federalismo canadense, as políticas

variam de província para província, que usam diversos princípios e ferramentas (UNIVERSITY OF OTTAWA, 2011). A política de idiomas do Canadá tem como objetivo melhorar o status dos idiomas falados no país, como francês, inglês e certas línguas aborígenes, e promover seu uso nos níveis federal e provincial. Na maioria dos casos, no Canadá, os estudantes internacionais ingressam no ensino superior de língua inglesa com níveis de proficiência na língua superiores aos níveis intermediários. Muitos deles fazem cursos de Inglês para Fins Acadêmicos antes ou durante os estudos. Esses programas visam preparar os alunos com o conhecimento linguístico e cultural do inglês necessário para atender às demandas acadêmicas do ensino superior, por exemplo, redigir argumentos baseados em pesquisas e adquirir habilidades de fala para as apresentações em sala de aula e em conferências, com muitas semelhanças com o que acontece nas aulas de IFA nos Estados Unidos ou no Brasil.

O que é característico da experiência canadense é que o multilinguismo está em ascensão e as comunidades em todo o país estão mais diversas do que nunca. Segundo o Statistics Canada (2018), entre 2011 e 2016, o número de pessoas que falam mais de um idioma “em casa” aumentou 13,3%, totalizando 20% da população do Canadá. Nas faculdades e universidades canadenses, estudantes de diferentes origens linguísticas e culturais se reúnem em uma sala de aula em que muitos idiomas coexistem, independentemente de o inglês ser o idioma da instrução. Com essa perspectiva, Galante *et al.* (2019) sugerem a inclusão de uma pedagogia plurilíngue, linguística e culturalmente inclusiva, em um programa de Inglês para Fins Acadêmicos em uma universidade canadense. Eles relatam uma iniciativa colaborativa de pesquisador-instrutor, focada na implementação de práticas plurilíngues, como tradução, identidade plurilíngue, comparações de idiomas e intercompreensão em um programa IFA. É proposta uma estrutura para colaboração com quatro elementos-chave:

suporte administrativo, abertura ao uso de outros idiomas que não o inglês nas aulas, verificações colaborativas semanais com o pesquisador e tarefas centradas no aluno. Segundo os autores, a implementação iniciou o processo de mudança da pedagogia do inglês para práticas mais inclusivas em termos linguísticos e culturais, em benefício dos estudantes.

Conclusão

As instituições de ensino superior vêm expandindo seus esforços de internacionalização para garantir que possam fazer parte do movimento de globalização e estar na vanguarda da produção de conhecimento. Embora os três contextos de internacionalização apresentados neste capítulo sejam bastante diferentes, as implicações para o ensino de idiomas têm semelhanças. Canadá e EUA recebem mais estudantes internacionais do que enviam seus próprios estudantes para o exterior. Por outro lado, o Brasil testemunha o movimento oposto com um aumento recente na mobilidade externa (por exemplo, o antigo programa nacional chamado Ciência sem Fronteiras e o Minas Mundi, o maior programa de mobilidade da UFMG¹⁶). Esse movimento reforça a necessidade de estudantes e docentes terem alta proficiência na língua inglesa, considerada a língua da ciência. É, portanto, o inglês o idioma amplamente ensinado para fins acadêmicos nos três contextos, para estrangeiros nos EUA e no Canadá e para estudantes brasileiros em seu país, como língua adicional. Outra semelhança entre o Canadá e os EUA é a cobrança de taxas no ensino superior, o que ocorre no Brasil, mas não entre as instituições públicas (SARMENTO *et al.*, 2016). Essa grande diferença afeta as estratégias de recrutamento, pois a educação como empresa impulsiona o ensino superior, distintamente, nos

¹⁶ Em 2019, a UFMG lançou uma chamada unificada para programas de mobilidade estudantil pelo Edital nº 004/2019 (UFMG, 2019).

três contextos. A universidade e seus programas de línguas investem no recrutamento de estudantes internacionais nos EUA e no Canadá, mas isso não é uma questão no ensino público superior brasileiro.

Todos os três países têm desenvolvido programas de pesquisa e de línguas em inglês e, inclusive, em Inglês para Fins Acadêmicos, a área de ensino de inglês à qual dedicamos nossa análise. O Brasil teve dois grandes programas nacionais: o Projeto ESP e o Idiomas sem Fronteiras. Este último recebeu recursos públicos, conforme mencionado na seção que relata a experiência brasileira. Os programas nacionais de mobilidade ou ensino de idiomas, ao que nos parece, não foram implementados nos EUA ou no Canadá. No entanto, ao analisarmos os princípios por trás do ensino de Inglês para Fins Acadêmicos nos três contextos, notamos semelhanças fundamentais: atenção às necessidades dos alunos para definição da abordagem de ensino e do conteúdo do curso, além de foco na pesquisa baseada em gêneros textuais como fonte de informação para o ensino.

Todos os contextos apresentam desafios consideráveis para preparar estudantes e docentes para as demandas da internacionalização no século XXI. No entanto, eles compartilham uma crescente conscientização da noção de uso da linguagem relacionada às práticas das comunidades discursivas e da ideia de que o ensino de uma língua não se distancia dos contextos econômicos e políticos em que as pessoas estão.

A internacionalização do ensino superior é um processo que precisa ser incorporado em um número considerável de atividades (por exemplo, programas de idiomas e mobilidade, acordos internacionais etc.), com reflexão contínua de seu impacto, para que ele possa realmente melhorar a qualidade da educação e da pesquisa. Abreu-e-Lima *et al.* (2016) observam que a internacionalização não deve ser entendida como um fim, mas como um meio de melhorar a qualidade do ensino superior. Além disso,

deve ser nosso objetivo estabelecer uma rede internacional para compartilhar responsabilidades e buscar um mundo com igualdade, justiça e erradicação da pobreza (TESSLER, 2012).

Como “o inglês é claramente uma língua onipresente no ensino superior em todo o mundo” (ALTBACH, 2016, p. 89), uma das principais estratégias de internacionalização vem integrando seu uso como *lingua franca* para a comunicação científica (MAURANEN; HYNINEN; RANTA, 2016) e, mais recentemente, o inglês como meio de instrução (EMI) em práticas educacionais (DEARDEN, 2014; MACARO, 2018). O ensino de diversas disciplinas em inglês suscita uma discussão acalorada. Ao se escolher o inglês como a língua de instrução, pode-se levar a uma marginalização de certos grupos que falam outros idiomas além desse idioma dominante (TOLLEFSON; TSUI, 2003). Promovendo políticas e programas de línguas em suas comunidades, as instituições de ensino superior podem melhorar as oportunidades de multilinguismo. Algumas universidades têm feito isso no Brasil. Por exemplo, a UFMG propôs e aprovou uma política linguística em 2018 garantindo a continuidade de ações que vêm sendo implantadas em sua comunidade há vários anos.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M. *et al.* O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. M. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.

ACE – American Council on Education. *Mapping Internationalization on U.S. Campuses*. 2017 Edition (2016 data survey). ACE, 2017. Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Mapping-Internationalization-on-U-S-Campuses.aspx>. Acesso em: 6 fev. 2020.

ALTBACH, P. G. The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language. In: ALTBACH, P. G. *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. K. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. In: NEA – National Education Association. *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*. Washington, D.C.: NEA Publishing, 2006. p. 27-36. Disponível em: http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_06_03.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

ALVES, F. *et al.* Cognitive Load of Academic Writing in L2 English vs. in L1 Plus Translation. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON TRANSLATION, INTERPRETING AND COGNITION INTERDISCIPLINARITY, 2., Garmersheim, Germany, 4-6 July, 2019.

ANDERSON, T. Seeking Internationalization: The State of Canadian Higher Education. *Canadian Journal of Higher Education*, v. 45, n. 3, p. 166-187, 2015.

BAJPAI, P. The 5 Largest Economies in the World and Their Growth in 2020. *Nasdaq (Latest News)*, 22 Jan. 2020. Disponível em: <https://www.nasdaq.com/articles/the-5-largest-economies-in-the-world-and-their-growth-in-2020-2020-01-22>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BECK, K. Globalization/s: Reproduction and Resistance in the Internationalization of Higher Education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, v. 35, n. 3, p. 133-148, 2012. Disponível em: <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1077>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BIBER, D. *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

BIBER, D.; GRAY, B. *Grammatical Complexity in Academic English: Linguistic Change in Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

BOCANEGRA-VALLE, A. Needs Analysis for Curriculum Design. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (ed.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016. p. 560-576.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, 14 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 fev. 2020.

CELANI, M. A. A. A Retrospective View of an ESP Teacher Education Programme. *The Specialist*, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998.

CORYELL, J. E. *et al.* Case Studies of Internationalization in Adult and Higher Education: Inside the Processes of Four Universities in the United States and the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education*, v. 16, n. 1, p. 75-98, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315310388945>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DEARDEN, J. *English as Medium of Instruction – A Growing Global Phenomenon* (Interim Report). [S. l.]: The British Council, 2014. Disponível em: http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/english_as_a_medium_of_instruction.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

DUTRA, D. *et al.* Institutional Internationalisation through Academic Literacies in English: Teaching and Learning Written Genres in the Brazilian Higher Education Context. *The Specialist*, v. 40, n. 2, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a5>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUTRA, D. P. *et al.* Adjective as Nominal Premodifiers in Chemistry and Applied Linguistics Corpora. In: ROMER, U.; CORTES, V.; FRIGAL, E. (org.). *Advances in Corpus-Based Research on Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins, 2020, p. 205-226. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/scl.95.09dut>.

DUTRA, D. P.; ORFANÒ, B. M.; ALMEIDA, V. C. Result Linking Adverbials in Learner Corpora. *Domínios de Linguagem*, v. 13, n. 1, p. 400-431, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL37-v13n1a2019-17>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUTRA, D. P.; QUEIROZ, J. M. S.; ALVES, J. C. Adding Information in Argumentative Texts: A Learner Corpus-Based Study of Additive Linking Adverbials. *Revista Estudos Anglo-Americanos*, v. 46, n. 1, p. 9-32, 2017.

FEAK, C. EAP Support for Post-Graduate Students. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (ed.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016. p. 489-501.

FLOWERDEW, L. Learner Corpora and Language for Academic and Specific Purposes. In: GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. (ed.). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 465-484.

GALANTE, A. *et al.* Plurilingualism in Higher Education: A Collaborative Initiative for the Implementation of Plurilingual Pedagogy in an English for Academic Purposes Program at a Canadian University. *TESL Canada Journal*, v. 36, n. 1, p. 121-133, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1305>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GRAY, B. *Linguistic Variation in Research Articles: When Discipline Tells Only Part of the Story*. Amsterdam: John Benjamins, 2015.

GREEN, M. F. *Internationalization in U.S. Higher Education: The Student Perspective*. Washington, D.C.: American Council on Education, 2005. Disponível em: <https://www.acenet.edu/Documents/Intlz-In-US-Higher-Ed-Student-Perspective.pdf#search=students%20perspective>. Acesso em: 5 fev. 2020.

GUIMARÃES, R. M. O ensino de língua para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. *História do Ensino de Línguas no Brasil*, ano 8, n. 8, 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GUIDE to Brazilian Higher Education Courses in English 2016. [S. l.]: British Council, 2016. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

GUO, S.; CHASE, M. Internationalisation of Higher Education: Integrating International Students into Canadian Academic Environment. *Teaching in Higher Education*, v. 16, n. 3, p. 305-318, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.546524>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HELMS, M. R.; BRAJKOVIC, L. *Internationalization of Higher Education, US Perspectives*. Washington, D.C.: American Council on Education, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322552536_Internationalization_of_Higher_Education_US_Perspectives. Acesso em: 4 fev. 2020.

HYLAND, K. *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge, 2006.

KNIGHT, J. Internationalisation: Management Strategies and Issues. *International Education Magazine*, CBIE, Ottawa, v. 9, n. 1, p. 191-203, 1993.

KNIGHT, J. *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education, 1994. (Research Monograph, 7).

KNIGHT, J. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, v. 33, n. 3, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, J. *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*. Paris: IAU, 2006.

LEFFA, V. L.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIU, X. National Policies and the Role of English in Higher Education. *International Higher Education*, n. 96, p. 15-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.96.10792>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LUKE, A. Educating the Other: Standpoint and Theory on the ‘Internationalisation’ of Higher Education. In: UNTERHALTER, E.; CARPENTIER, V. (org.). *Global Inequalities and Higher Education: Whose Interests Are We Serving?* New York: Palgrave Macmillan, 2010. p. 43-65.

MACARO, E. *English Medium Instruction*. Oxford, England: Oxford University Press, 2018.

MAURANEN, A.; HYNNINEN, N.; RANTA, E. English as the Academic Lingua Franca. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (ed.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016. p. 44-55.

NESI, H. Corpus Studies in EAP. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (ed.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016. p. 206-217.

ORFANÒ, B.; OLIVEIRA, A. L. A. M.; DA SILVA, S. B. The Role of Pragmatic Markers in Academic Spoken Interlanguage: A Corpus-Based Study of a Group of Brazilian EFL University Students. *Diacritica*, v. 32, n. 3, p. 207-226, 2018.

OPEN DOORS. *Report on International Educational Exchange*. [S. l.]: Institute of International Education, 2019. Disponível em: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Open-Doors-2019-Media-Information>. Acesso em: 5 fev. 2020.

PARKINSON, J. The Discussion Section as Argument: The Language Used to Prove Knowledge Claims. *English for Specific Purposes*, v. 30, n. 3, p. 164-175, 2011.

ROBLES, C.; BHANDARI, R. *Higher Education and Student Mobility: A Capacity Building Pilot Study in Brazil*. [S. l.]: IIE Center for Academic Mobility Research and Impact, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov>.

br/images/stories/download/diversos/23112017-High-Education-and-Student-Mobility-Brazil-Pilot-2.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SALAGER-MEYER, F.; SEGURA, G. M. L.; RAMOS, R. C. G. EAP in Latin America. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (ed.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016. p. 109-124.

SARMENTO, S. *et al.* ISF e internacionalização: da teoria à prática. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. M. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-100.

SHAW, P. Genre Analysis. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (ed.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016. p. 243-255.

SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Oxon: Routledge, 2006.

STATISTICS CANADA. Canadian Postsecondary Enrolments and Graduates, 2016/2017. *The Daily*, 28 Nov. 2018. Disponível em: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181128/dq181128c-eng.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

STOLLER, F. EAP Materials and Tasks. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (ed.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016. p. 577-591.

SWALES, J. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J.; FEAK, C. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: Michigan University Press, 2012.

TERRA, L. *O uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês: um estudo de caso no contexto acadêmico*. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TESSLER, L. R. Internationalisation of Higher Education in Brazil. In: STIASNY, M.; GORE, T. (org.). *Going Global The Landscape for Policy Makers and Practitioners in Tertiary Education*. Bingley: Emerald Group Publishing, 2012. p. 192-198.

TOLLEFSON, J. W.; TSUI, A. B. M. *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

TRACE, J.; HUDSON, T.; BROWN, J. D. An Overview of Language for Specific Purposes. In: TRACE, J.; HUDSON, T.; BROWN, J. D. (ed.). *Developing Courses in Languages for Specific Purposes*. [S. l.]: National Foreign Language Resource Center, 2015. p. 1-23. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10125/14573>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 07/2018, de 22 de maio de 2018. Institui, em caráter permanente, a Política Linguística da UFMG. *Boletim*, Belo Horizonte, ano 44, n. 2030, 3 set. 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2030/resolucoes-ufmg-instituto-politica-linguistica>. Acesso em: 5 jan. 2020.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Diretoria de Relações Internacionais. Edital nº 004/2019. Edital unificado para participação em programas de mobilidade internacional. 2019. Disponível em: https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2019/06/Edital-004_-2019-Edital-Unificado-do-Mobilidade.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

UNIVERSITY OF OTTAWA. *Political and Institutional Foundations of Language Management in Canada*. Ottawa: University of Ottawa, 2011. Disponível em: <https://www.uottawa.ca/clmc/foundations/languagePolicy>. Acesso em: 20 ago. 2020.