

O inglês como língua de instrução no contexto de uma universidade interiorana de Mato Grosso Do Sul - Brasil / *English as a language of instruction in the context of an inland university in Mato Grosso Do Sul-Brazil*

*Lucas Araujo Chagas**

Doutor em Estudos Linguísticos. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior (GPLIES).



<https://orcid.org/0000-0002-2379-9156>

*Thiago Mariano Guimarães***

Licenciado em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – U.U. Cassilândia. Bolsista do Programa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UEMS.



<https://orcid.org/0009-0009-7797-1589>

Recebido em 03 out. 2024. **Aprovado** em 11 dez 2024.

Como citar este artigo:

CHAGAS, Lucas Araujo. GUIMARÃES, Thiago Mariano. O inglês como língua de instrução no contexto de uma universidade interiorana de Mato Grosso Do Sul - Brasil. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 13, n. 5, e3849, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14563022>

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo problematizar a adoção do Inglês como língua de instrução na Educação Superior e identificar possíveis representações que a Língua Inglesa tem reverberado nas práticas acadêmicas de uma universidade situada no interior de Mato Grosso do Sul. Imersos nos pressupostos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), iniciamos o texto problematizando a equidade existente entre as universidades interioranas e metropolitanas no âmbito da promoção dos movimentos de Internacionalização na Educação Superior, plurilinguismo e interculturalidade. Na sequência, tecemos uma revisão teórica a respeito dos diferentes elementos que permeiam a adoção do Inglês como língua de instrução nas universidades a despeito dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior e, adiante, aprofundamos o conceito de representação, descrevemos o contexto de pesquisa e desenvolvemos algumas análises a partir de enunciados extraídos do *corpus* de Guimarães (2023). Por fim, tecemos

*



chagas.luca@gmail.com

**



thimariano.guimaraes@gmail.com

algumas considerações finais sobre as representações envolvidas na (não) adoção do Inglês como língua de instrução no contexto pesquisado.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês. Língua de Instrução. Universidade Interiorana. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

In this article, we aim to problematize the adoption of English as a language of instruction in Higher Education and identify possible representations that the English Language has reverberated in the academic practices of a university located in the inland of Mato Grosso do Sul. Immersed in the assumptions of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), we begin the text by problematizing the equity between inland and metropolitan universities in promoting movements of Internationalization in Higher Education, multilingualism, and interculturality. Next, we conduct a theoretical review of the different elements that permeate the adoption of English as a language of instruction in universities, considering the movements of Internationalization of Higher Education, go into the concept of representation, describe the research context, and develop some analyses based on statements extracted from Guimarães' (2023) corpus. Finally, we offer some concluding remarks on the representations surrounding the (non) adoption of English as a language of instruction in the researched context.

KEYWORDS: English. Language of Instruction. Inland University. Applied Linguistics.

1 Introdução

Pesquisas recentes demonstram que a chegada dos movimentos de internacionalização na Educação Superior impactou diretamente as estruturas organizacionais, curriculares e modos de ensinar e aprender nas universidades por todo o mundo (Quiang, 2023; Bowles; Murphy, 2020; Chagas, 2021; Heleta; Chassi, 2023). Nesse contexto, a adoção do inglês como língua de instrução se consolida como um dos elementos que as universidades aparelharam na tentativa de propiciar recursos para que elas se lancem nas esferas globais de colaboração acadêmica e nos movimentos de internacionalização da Educação Superior. Sendo assim, componentes curriculares que antes eram ministrados em língua materna têm passado a ser ofertados fazendo uso da língua inglesa como meio de instrução, fato que reconfigura a Educação Superior e as múltiplas formas de ensinar, aprender e trabalhar nesse contexto.

Várias questões se colocam nesse cenário. De um lado, há uma defesa de que no século XXI os estudantes precisam ser educados com uma visão internacional, preparados para interconectarem sociedades e sistemas sociais e transitarem pelas fronteiras cada vez mais fluidas; de outro a mediação dessa demanda com a necessidade de proteger as culturas, línguas, saberes e povos locais (Bowles; Murphy, 2020). Deve-se pontuar que, alinhado a essas questões, está o anseio das universidades em preparar os estudantes para um mundo globalizado para que eles alcem boas oportunidades no mercado de trabalho, e a demanda por iniciativas que

capacitem o corpo acadêmico para a mobilidade e práticas colaborativas de pesquisa e docência em âmbito internacional (Quiang, 2003).

Pouco se tem falado, entretanto, sobre as questões de equidade que surgem com a necessidade de implementação do inglês como língua de instrução, ou mesmo sobre como as instituições têm representado essa ação em suas práticas. Ainda, temos escassos estudos que exploram a adoção do inglês como língua de instrução nos contextos interioranos de Educação Superior no Brasil, os quais dispõem de realidades logísticas, socioculturais e linguísticas muito distintas das das grandes universidades e metrópoles. Envolto a essas questões, este artigo tem como objetivo problematizar a adoção do inglês como língua de instrução na Educação Superior e identificar possíveis representações que a língua inglesa tem reverberado nas práticas acadêmicas de uma universidade situada no interior de Mato Grosso do Sul.

Imersos nos pressupostos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), iniciamos o texto problematizando a (in)equidade existente entre as universidades interioranas e metropolitanas no âmbito da promoção dos movimentos de internacionalização na Educação Superior, plurilinguismo e interculturalidade (Spolsky, 2024). Na sequência, tecemos uma revisão teórica sobre os diferentes elementos que permeiam a adoção do inglês como língua de instrução nas universidades a despeito dos movimentos de internacionalização da Educação Superior. Adiante, aprofundamos o conceito de representação, descrevemos o contexto de pesquisa e desenvolvemos algumas análises a partir de enunciados extraídos do *corpus* de Guimarães (2023). Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre as representações envolvidas na (não) adoção do inglês como língua de instrução no contexto pesquisado.

Esperamos que o estudo proposto possa situar o contexto das universidades interioranas no diálogo sobre a adoção do inglês como língua de instrução na Educação Superior e que possa servir de base para estudos vindouros sobre a temática.

2 Internacionalização na Educação Superior, Plurilinguismo e Interculturalidade sob a ótica da equidade entre universidades interioranas e metropolitanas

A falta de conhecimento em línguas estrangeiras constitui-se como um dos maiores obstáculos para que os movimentos e processos de internacionalização na Educação Superior sejam acessíveis à comunidade acadêmica e, de fato, efetivos em suas diferentes esferas de

abrangência (Bowles; Murphy, 2020; Chagas, 2023; Höfling, 2023; Albuquerque; Mulinacci, 2024). Quanto maior o leque de conhecimentos linguísticos do corpo discente, docente e técnico, maior também se tornam as possibilidades que as instituições possuem de dialogarem e colaborarem com parceiros internacionais e capacitarem os discentes para as demandas de um mundo cada vez mais interconectado e paradoxalmente desigual (Crystal, 2001).

Qiang (2003) aponta que as exigências profissionais que o mercado de trabalho passou a demandar dos recém-graduados refletem diretamente o avanço das interferências da globalização na economia e organização social das nações, fato que requer às universidades repensarem seus currículos quanto a preparação que têm dado aos egressos para que eles respondam de forma eficaz a essas imposições. Essa preparação não envolve apenas o domínio de conhecimentos acadêmicos e profissionais, “mas também, habilidades e atitudes interculturais, plurilinguísticas” e multiculturais, uma vez que hoje é essencial aos cidadãos intercambiarem conhecimentos e dialogarem com pares de outras nacionalidades e culturas em seus ambientes de trabalho e vida cotidiana (Qiang, 2003, p. 248).

A capacitação para o plurilinguismo e interculturalidade, embora sejam essenciais no bojo de elementos necessários à efetiva implementação dos processos e movimentos de internacionalização na Educação Superior, é ainda tímida como política e prática de ensino na realidade das universidades brasileiras, uma vez que ainda temos poucos investimentos governamentais nessa direção, a ausência de Políticas Linguísticas e de internacionalização na Educação Superior nacionais que garantam investimentos e normatizações para essa finalidade e uma baixa valorização dos professores de línguas estrangeiras que atuam nesses contextos (Chagas, 2021, 2024). Somasse a isso o fato de haver uma desigualdade no alinhamento entre as instituições públicas federais, estaduais, municipais e privadas no que diz respeito à essa questão. Enquanto as universidades federais dispõem da Rede Andifes “Idiomas sem Fronteiras”, que mobiliza uma série de ações para capacitação plurilinguística e intercultural para a internacionalização, por exemplo, no contexto das universidades privadas, que ainda formam a maioria dos graduados no Brasil, a consciência quanto a capacitação nessa direção é praticamente ausente.

Os efeitos dessa hibridez mascaram as desigualdades brasileiras no âmbito da equidade entre o potencial formativo dos egressos das instituições públicas e privadas do país e revelam que, embora estejamos falando muito sobre a internacionalização na Educação Superior no

contexto nacional, ela ainda está distante de ser efetiva e culturalmente ativa em nossas universidades. Ademais, o Brasil é um país continental de realidades culturais, linguísticas e socioeconômicas complexas e com diferentes perfis de universidades, fato que acirra ainda mais essas desigualdades quando contrastamos as instituições de Educação Superior situadas nas regiões interioranas e grandes metrópoles do país.

Ao passo que nos grandes centros, as universidades têm fácil acesso a zonas favoráveis de logística, comércio, produção e divulgação cultural, lazer, serviços de telecomunicação e transporte necessárias ao estímulo das praxes de internacionalização; no interior, muitas sofrem com a falta de todos esses elementos (ou grande parte deles), com a precariedade na oferta e prestação de serviços, com a indisponibilidade de contextos educacionais e culturais favoráveis à promoção da interculturalidade e plurilinguismo, com a falta de professores e técnicos efetivos e poder público com pouca competência para intervir nesses aspectos. Disso se pressupõe que as universidades interioranas e as universidades metropolitanas do Brasil não têm as mesmas condições de acesso e pertencimento aos movimentos de internacionalização na Educação Superior, o que faz com que entre elas não haja equidade quanto a essa questão.

Bowles e Murphy (2020, p. 4, tradução nossa) advertem que, no século XXI, o grande desafio dos sistemas de Educação Superior está em lidar com a escolha entre, de um lado “educar os acadêmicos com uma visão internacional e prepará-los para as sociedades interconectadas e sistemas” sociais com fronteiras “fluidas”; e, de outro, a necessidade de levar em conta as prioridades culturais, nacionais, sociais e econômicas para a Educação Superior, já que todos esses elementos se interdependem. Tendo isso em mente, se não temos uma equidade entre as universidades interioranas e metropolitanas no país, no que tange à infraestrutura operacional e educacional e políticas nacionais para reduzir essas diferenças, que olhem com cuidado para as prioridades culturais, nacionais, sociais e econômicas necessárias à Educação Superior, é natural que tenhamos barreiras para que a internacionalização na Educação Superior se situe de forma efetiva nos discursos e práticas educacionais das universidades brasileiras.

Ademais, para que possamos educar os graduandos com uma visão internacional crítica e prepará-los para sociedades cada vez mais interconectadas e de fronteiras “fluidas”, é necessário fomentar o plurilinguismo e interculturalidade no contexto nacional. Enquanto não tivermos políticas, financiamento e programas nessa direção será difícil às universidades efervescerem a internacionalização em suas praxes. Outro desafio se concerne na superação da

falta de estruturas logísticas e infraestruturas de telecomunicação nacionais, de modo que se favoreça a interconexão das universidades interioranas e seja possível emponderá-las em relação aos grandes centros. Caso isso não aconteça, torna-se difícil balizarmos uma realidade nacional equitativa para as práticas e políticas institucionais de internacionalização na Educação Superior, fato que atenuará os hibridismos e desigualdades nos perfis de egressos que saem das universidades brasileiras e a segregação que o mercado de trabalho e as oportunidades acadêmicas os impõem, o que pode fazer do país ineficiente quanto a criar condições ideais para que os cidadãos tenham direitos iguais quanto ao acesso à ciência e à Educação Superior.

3 Internacionalização da Educação Superior e a apropriação do Inglês como Língua de Instrução nos contextos universitários

Em face às demandas de implementação de práticas plurilíngues e interculturais advindas dos movimentos e processos de internacionalização na Educação Superior, muitas universidades passaram a adotar línguas de instrução diferentes das línguas nacionais nas últimas décadas. Essa ação se deu de forma autônoma e balizada pela escolha de línguas francas, línguas estrangeiras ou línguas originárias¹ para essa finalidade. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), por exemplo, adota já há alguns anos o espanhol e o português como línguas de instrução, tendo em vista o fato de estar localizada em uma transfronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, em que os dois idiomas são considerados línguas francas para a comunidade local.

Outros exemplos acontecem na universidade de Babeş-Bolyai University (BBU), na Romênia, em que são adotadas línguas húngaras, germânicas e romenas como línguas de instrução, pelo fato do país ser rodeado dessas culturas e povos; e na Universidade Nacional de Assunção, no Paraguai, em que o guarani e o espanhol se tornaram as duas línguas de instrução oficiais, em detrimento da implementação de políticas linguísticas nacionais que passaram a popularizar o guarani para garantir o acesso dos povos originários ao Ensino Superior. Embora tenhamos esses casos mais específicos, deve-se observar, entretanto, que, na maioria das vezes, para além da língua nacional, a língua de instrução mais adotada pelas universidades ao redor do

¹ Utilizamos línguas originárias para designar as línguas faladas pelos povos quilombolas e indígenas que habitam a região.

mundo é o inglês, em detrimento de sua ascensão como língua franca nas últimas décadas. Isso fez com que boa parte da produção científica e acadêmica que temos hoje e os sistemas de comunicação internacional escritos e orais passassem a adotar o idioma de modo oficial. O advento das tecnologias de comunicação e informação, como a internet, também contribuíram para a intensificação do processo de popularização do inglês como língua franca e a assunção da língua como um código oficial de interação internacional (Crystal, 2001; Dearden, 2014).

O fato de o inglês ter se popularizado como uma língua de instrução no contexto universitário e, com isso, se tornado o idioma comum que a maioria das universidades adotou para a interação acadêmica internacional é consequência desses movimentos de popularização da língua. Recomenda-se, entretanto, um olhar crítico para essa escalada do inglês como língua de instrução nas universidades, porque há várias questões de poder implícitas nesse movimento que vão desde o seu uso para a manipulação de ideologias coloniais e nacionais hegemônicas, por parte de países em que o idioma é a língua nacional, até a falta de abordagens de ensino-aprendizagem que transcendam o ensino tradicional de línguas.

Se não observadas de forma minuciosa, especificamente no contexto acadêmico brasileiro, essas questões podem ampliar ainda mais os hibridismos e desigualdades existentes, afetando a possibilidade das universidades se balizarem por lógicas de equidade nas relações nacionais e internacionais de Educação Superior que desenvolvem. Nota-se certa dificuldade de promoção de políticas, planejamentos linguísticos e práticas de ensino que permitam ao corpo acadêmico usarem efetivamente o inglês com propósitos comunicativos e finalidades específicas no cotidiano de interação universitária e a persistência de estereótipos do falante ideal e do falante nativo do idioma como alvos linguísticos (Bowles; Murphy, 2020). Em algumas bancas de defesa de tese ou dissertação que são escritas e defendidas em inglês, por exemplo, ainda é comum alguns membros do comitê avaliador gastarem mais tempo de arguição pontuando os desvios de variação linguística existentes no texto do que abordando os elementos científicos que foram produzidos, o que talvez não aconteceria se o trabalho fosse escrito e defendido em língua portuguesa (Doiz; Lasagabaster; Sierra, 2013).

“Não se consegue apontar o início do uso da abordagem” do inglês como língua de instrução na Educação Superior brasileira, “levando em consideração a forma esporádica e não-oficial” em que ela é adotada, entretanto, a preocupação em adotar o idioma para essa finalidade no Brasil se deu, em boa parte, pelas demandas dos movimentos de internacionalização da

Educação Superior (Höfling, 2023, p. 159). A criação do programa governamental “Inglês sem Fronteiras” (IsF) em decorrência da necessidade de capacitar linguisticamente estudantes de graduação para participarem do programa governamental “Ciências Sem Fronteiras”, em 2012, pode ser tomado como um exemplo explícito desse fato (Caramori; Albuquerque-Costa; Gregolin, 2023).

Dito de modo abrangente, o uso das línguas de instrução pode ser compreendido como “uma abordagem de ensino utilizada para ensinar conteúdos específicos tendo como ‘meio de instrução’ uma” língua-alvo, contudo, faz-se necessário expandirmos essa concepção (Hofling, 2023, p. 160). O Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES) tem trabalhado com esse propósito e procurado partir da compreensão de que as línguas de instrução são estruturas verbais e simbólicas utilizadas em contextos educacionais plurilíngues como meio oficial de regular a comunicação e interação entre corpo docente e discente durante os processos de ensino-aprendizagem e a convivência acadêmica nos ambientes de sala de aula, orientação e instrução profissional.

Concebidas dessa maneira, para o GPLIES, as línguas de instrução são, portanto, línguas maternas ou estrangeiras que são apropriadas na forma de código de interação e têm como função registrar, canalizar, normalizar, normatizar e regular os processos de construção do conhecimento e mobilização dos mais variados objetos de saber em um contexto plurilíngue de educação formal. Nesse sentido, a assunção da língua de instrução no espaço acadêmico permite aos seus usuários produzirem falares híbridos e permeados por variantes e idioletos, ou mesmo translinguarem², pois o enfoque do uso linguístico não é o estudo e reprodução do código linguístico em sua afeição idiomática e nativa, mas a intercompreensão, intercomunicação, empatia, reciprocidade, interculturalidade e a mediação do conhecimento.

Essas noções nos permitem ver as línguas de instrução para além de um “meio” de comunicação, em si, e abrem espaço para que possamos analisar as afeições, finalidades, propósitos e usos linguísticos; as subjetividades dos falantes ao enunciarem a partir delas ao longo do processo de mediação do conhecimento acadêmico; e admitem situar as abordagens e finalidades que as línguas de instrução desempenham no contexto de Educação Superior.

² Entendemos translinguar a partir de Otheguy, García e Reid (2015), que sugerem que um falante possui a capacidade de utilizar um repertório linguístico completo presente em seu contexto de vivência sem se balizar a partir dos limites políticos e sociais de línguas nomeadas.

Especificamente no âmbito da adoção do inglês como língua de instrução no contexto brasileiro, por exemplo, essa ótica nos permitiria ver que “prática docente em Inglês colabora para o aprimoramento linguístico do professor [e estudantes] na língua-alvo e promove a inserção do professor [e estudantes] como profissional e pesquisador internacional” o que projeta a “instituição no âmbito internacional”, assim como a criação de um espaço favorável a intercompreensão, intercomunicação, empatia, reciprocidade, interculturalidade e colaboração acadêmica permitindo à internacionalização afetar a subjetividade daqueles que convivem no espaço universitário e a identidade e cultura acadêmica das instituições (Höfling; Zacarias, 2017, p. 258; Finardi, 2016).

A adoção do inglês como língua de instrução nas universidades brasileiras pode, ainda, ser visto como um mecanismo inclusivo que permite as comunidades acadêmicas a terem acesso a contextos vivos em que a língua-alvo é utilizada; a acessarem os conhecimentos que são registrados e disponibilizados a partir dela nos diferentes meios de comunicação e periódicos científicos; a naturalizarem o intercâmbio de conhecimentos com outras instituições; e a fomentarem o plurilinguismo criando outras abordagens da Língua Inglesa que colaborem com a desconstrução de mitos e crenças sobre seus usos no contexto acadêmico.

Ademais, abre espaço para a compreensão de suas variantes, idioletos e múltiplas abordagens de estudo situando-a em contextos práticos e vivos de realização e intercompreensão, reconfigurando, portanto, a ideia de que a língua-alvo é um mero código linguístico, meio, ou estrutura idiomática a ser reproduzida (Escudé; Olmo, 2019). Wang (2020), acrescenta que, em algumas áreas, como engenharia e negócios, uso do inglês como língua de instrução parece ser mais evidente e popular nas universidades, já que nesses campos científicos é mais comum o contato com recursos de informação científica que estão disponibilizados no idioma. Como efeito da adoção do inglês como língua de instrução em muitas universidades, o mercado de trabalho de profissões ligadas a essas áreas passou a considerar a proficiência no idioma como um requisito ao pertencimento a algumas profissões. Isso nos mostra, por exemplo, que os efeitos da adoção das línguas de instrução no contexto universitário transcendem os muros da instituição e contribuem para pensarmos no próprio processo de internacionalização das profissões ou mercado de trabalho, colocando em jogo a identidade e a subjetividade dos egressos.

Outra questão que é importante considerar sobre a adoção do inglês como língua de instrução nas universidades brasileiras é que ela aumenta a atratividade de estudantes internacionais para o país; colaborara com a preparação de estudantes e professores nacionais

para compromissos acadêmicos internacionais; auxilia as universidades na criação de suas identidades e perfis internacionais; permite um aumento significativo das oportunidades e práticas de mobilidade presencial e virtual e telecolaboração; e serve de estratégia de poder brando para que os colaboradores institucionais acessem redes específicas de colaboração em pesquisa e de financiamentos, que são de seus interesses (Wang, 2020; Chagas, 2021). Numa perspectiva decolonial, a apropriação do inglês como língua de instrução permitiria, semelhantemente, dialogarmos com os nossos pares sobre as desigualdades, injustiças, o passado e nossos processos coloniais com o intuito de significar para o mundo a nossa história e colaborar com o fomento de uma pluralidade epistêmica da nação que nos permita integrar visões críticas, anti-hegemônicas e antirracistas sobre a nossa sociedade e nossos modelos educacionais (Heleta; Chasi, 2023).

Em contraponto a essas premissas, não se pode deixar de considerar que a implementação do inglês como língua de instrução nas universidades está inevitavelmente associada à competitividade, vantagens, prestígios e desigualdades no âmbito das relações internacionais e da diplomacia do conhecimento. Wang (2020, p. 106) aponta que ela também conduz à mercantilização da educação superior levando à “desigualdade de acesso e uma atitude acrítica para a qualidade da experiência educacional”. Na mesma direção, Bowles e Murphy (2020, p. 17, tradução nossa) advertem que os benefícios comunicativos do uso do inglês como língua de instrução “não coincidem necessariamente com benefícios educacionais”. Por essa razão, a escolha e adoção do idioma como língua de instrução “não deve ser avaliada simplesmente em termos linguísticos” mas a partir da consideração de problemas ideológicos, econômicos e sociais “que envolvem a escolha de uma língua como meio de instrução”, já que a necessidade comunicativa não consegue explicar totalmente a escolha do Inglês para ocupar esta função” (Wang, 2020, p 105).

Os argumentos apresentados por Wang (2020) e Bowles e Murphy (2020) corroboram com o ponto de vista de Blommaert (1999), que reforça que a escolha e adoção de um idioma como língua de instrução não é, de forma alguma, simplesmente uma questão linguística, mas aborda preocupações ideológicas envolvendo valores, raciocínios, qualidades simbólicas das línguas e suas variedades, assim como ideais e crenças sociais, culturais e políticas relacionadas à língua escolhida e implícitos no processo de escolha. Na China, por exemplo, o inglês foi adotado pela maioria das universidades como língua de instrução de forma pouco pensada, fato

que gerou uma tensão entre a aspiração das bases por acesso ao idioma e uma restrição sobre quem pode acessá-lo para mediar o conhecimento. Esse caso serve de reflexão para o que estamos fazendo no Brasil, já que, em muitos casos a adoção do inglês como língua de instrução em nossas universidades pode ampliar, ainda mais, a falta de equidade entre as universidades interioranas e metropolitanas nos processos de internacionalização, uma vez que, no interior, há poucos incentivos para o ensino-aprendizagem do idioma.

Segundo Wang (2020, p. 120, tradução nossa), a falta de uma escolha planejada fez, também, com que surgisse na China “uma tensão paralela entre uma promoção poderosa do Inglês como meio de instrução através de políticas educacionais e narrativas da mídia” e a falta de recursos para que as universidades pudessem investir na implementação do Inglês como língua de instrução e tornar a prática efetiva na oferta de componentes curriculares. Esse fato fez com que o acesso ao inglês como língua de instrução nas universidades do país, e aos componentes curriculares que são mediados pelo idioma se tornasse pré-condicionado à comprovação de proficiência linguística em inglês, que, na maioria das vezes, é avaliada e decidida com base nos exames elaborados por ingleses nativos, fato que tem intensificado as colonialidades linguísticas na China.

As tensões geradas fazem com que, hoje, “apenas um pequeno número de estudantes chineses acesse” os conhecimentos mobilizados fazendo uso do Inglês como língua de instrução, aliás, tem-se percebido que as atividades desenvolvidas no idioma são majoritariamente frequentadas por estudantes internacionais que estão na China em mobilidade estudantil e não por chineses (Wang, 2020, p.124, tradução nossa). Como consequência, o uso do inglês como língua de instrução passou a dividir os estudantes chineses em dois grupos, sendo eles uma elite minoritária e uma não-elite majoritária e fez surgir uma perspectiva monolíngue do idioma que “trata o ‘Inglês’ como o ‘Inglês nativo’ nas políticas educacionais e discursos midiáticos” e não como língua franca (Wang, 2020, p.125, tradução nossa).

Bowles e Murphy (2020) salientam que, para evitar tais ocorridos na China deve-se considerar e reconhecer as línguas locais e regionais como partes integrantes do processo de escolha e adoção das línguas de instrução que as universidades utilizarão para desenvolver suas práticas de internacionalização. Ademais, é importante avaliar o nível de envolvimento dos estudantes no processo de adoção das línguas de instrução, tendo em vista que o engajamento político, cultural e social, assim como suas identidades contrabalanceiam e amortizam a tentativa

de hegemonizar o inglês e abordá-lo sob uma perspectiva monolíngue. Nesse sentido, para que a implementação do inglês como língua de instrução seja efetiva deve-se adotar uma perspectiva multidisciplinar no processo de escolha, a qual abarca todas as práticas sociais, linguísticas e relações de poder que permeiam uma determinada instituição.

Pensar na capacitação dos professores que atuam em contextos em que os componentes curriculares são ofertados através do inglês como língua de instrução, assim como na concepção que eles possuem sobre o uso da língua e na certificação de suas proficiências linguísticas também é um fator que deve ser considerado, pois esses elementos interferem diretamente na relação que esses professores construirão com os estudantes e a comunidade universitária que deseja se engajar em um ambiente internacionalizado. A esse respeito, Höfling (2023, 168), pondera que, para que o processo “de internacionalização ocorra de fato, a instituição deve ter clareza de suas ações, do Planejamento Linguístico estabelecido nos diferentes setores e para os diferentes indivíduos da comunidade acadêmica interna” envolvidos no processo. Isso requer, portanto, mapear as diversas percepções e papéis dos atores institucionais engajados com a internacionalização e a construção de uma Política Linguística que preveja os impactos da adoção do Inglês como língua de instrução nas práticas acadêmicas e identidade institucional.

Nos contextos interioranos, por exemplo, em que o acesso à capacitação linguística é mais escasso, a universidade exerce um papel protagonista na preparação da comunidade acadêmica para que ela possa acolher, aprender, e utilizar o inglês e demais idiomas como línguas de instrução. Isso, porque, em muitos casos, é na universidade o primeiro lugar em que o estudante terá contato com o uso complexo do idioma. Com efeito, as concepções que muitos deles trazem da Educação Básica sobre ‘saber’ e ‘usar’ o Inglês devem ser transcendidas, dando lugar a abordagens linguísticas que concebam a língua de instrução como um elemento que os permite situar diante do outro/diferente e engajar em práticas de intercompreensão, intercomunicação, empatia, reciprocidade, interculturalidade e colaboração acadêmica.

Ademais, deve-se também promover reflexões sobre o Inglês como língua franca adotada por múltiplos povos e culturas universitárias e, em razão disso, ter-se tornado a língua de instrução preponderante, afinal é preciso instigar os estudantes a saberem sobre a língua. Nessa esteira, cabe às instituições pensarem, em suas Políticas Linguísticas, que a afeição pelas línguas de instrução dependerá, também, de área para área e de curso para curso. Em algumas áreas, por exemplo, o inglês será mais bem-quisto do que outras; do mesmo modo em que em alguns cursos

outras línguas como o francês, espanhol e alemão podem ser mais interessantes do que o inglês para propósitos internacionais, e isso é natural. Sendo assim, a adoção das línguas de instrução pelas universidades deve ser sempre um processo natural e engajado conduzido por um amplo planejamento a longo prazo.

Sabe-se que muitas universidades resistem à possibilidade de adotarem línguas de instrução. É preciso asseverar, contudo, que, no século XXI, as práticas de Educação Superior não têm mais a escolha de se manterem monolíngues, já que isso pode colocá-las em risco e levá-las a despreparar seus egressos, os quais serão demandados a usarem línguas adicionais quando forem para o mercado de trabalho, pleitearem oportunidades de mobilidade e interação acadêmica, participarem de ações colaborativas internacionais, ou mesmo se situarem no universo do mundo de fronteiras “reduzidas” (Crystal, 2001). A escolha do inglês como língua de instrução a ser adotada no ambiente acadêmico é estratégica para colocar os estudantes e professores em contato com a estrutura verbal e simbólica mais preponderante na interação internacional e no compartilhamento de informação científica. Contudo, devemos sempre lembrar que se a abordagem escolhida pela instituição no processo de adoção não for norteada por uma perspectiva crítica, intercultural e plurilinguística, ela enfrentará as questões de exclusão, hegemonia e poder inerentes aos usos e escolhas linguísticas.

Na conjuntura atual, muitas universidades brasileiras estão despreparadas para o processo de implementação e uso de línguas de instrução com vistas à efetividade dos processos e práticas de internacionalização na Educação Superior. A esse respeito, Höfling (2023, p. 168) salienta que “para que o processo de internacionalização ocorra de fato, a instituição deve ter clareza de suas ações, do planejamento linguístico estabelecido nos diferentes setores e para os diferentes indivíduos da comunidade acadêmica interna e externa”. Sendo assim, é importante que, antes de qualquer coisa, as instituições comecem a desenvolver estudos e a desenharem planejamentos e processos que culminem na construção de políticas linguísticas e de internacionalização que atendam aos interesses e necessidades locais e pensem, sobretudo, nas questões de equidade.

4 Um estudo sobre as representações do Inglês como língua de instrução no contexto de uma universidade interiorana de Mato Grosso do Sul

O estudo sobre as representações têm nos ajudado a compreender, interpretar e significar a realidade e os sentidos comuns que produzimos em sociedade e, a partir desse gesto, a identificar as múltiplas relações existentes entre sujeitos, espaços, corpos, discursos, ideologias, línguas(gems) e políticas que regulam as relações humanas nos diferentes contextos. A palavra representação tem origem etimológica no Latim *repraesentare*, que em seu sentido lato pressupõe apresentar de novo ou fazer presente “alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma ideia, por intermédio da presença de um objeto” ou significante (Makowiecky, 2003, p. 3). Wachelke e Camargo (2007, s.p.), sugerem que o processo de representar nos ajuda a construir teorias do senso comum que são partilhadas e elaboradas socialmente pelos diferentes grupos sociais, as quais têm “funções explicar aspectos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, orientar práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois que elas são realizadas”.

Para Wachelke e Camargo (2007 s.p.), as representações não são cópias fidedignas dos objetos existentes na realidade objetiva, “mas uma construção coletiva” representada a partir da linguagem que permite a apropriação do conhecimento leigo pelo conhecimento científico e a objetificação ou nomeação de diferentes fenômenos, processos, e fatos que, muitas vezes, são transparentes às sociedades. Nessa perspectiva, o estudo das representações capacita os membros de um grupo social específico à (re)construírem e (re)perceberem suas visões de mundo contribuindo para que suas identidades sociais sejam (re)visitadas e (re)elaboradas.

Os estudos sobre representação adentram em várias questões e possuem múltiplas perspectivas. Chartier (1991), por exemplo, concebe a representação como sendo o produto do resultado de uma prática social. Consequentemente, por esse viés, as representações trazem à tona fatos que criam referências para nos aproximarmos dos discursos, objetos, ou significantes que são produzidos nas práticas sociais possibilitando-nos significar e estabelecer sentidos a partir dos elementos simbólicos que efervescem do fato vivenciado. A literatura, as artes, o jornalismo, as entrevistas, as mídias sociais ou mesmo os monumentos públicos são, por exemplo, recortes de linguagem que nos permitem acessar as práticas sociais de uma determinada comunidade e significar e estabelecer sentidos de fatos, histórias, ou coisas imaginadas que nos dizem sobre as identidades sociais que se presentificam no contexto observado (Makowiecky, 2003).

Pesavento (1995), ao explorar a maneira como as sociedades constroem as suas ordens simbólicas, propõe que a realidade em que vivemos não existe, ela é, portanto, uma mera representação que permite aos sujeitos envolvidos em uma determinada ordem social existirem

na história e a se situarem nela. Por este ponto de vista, a realidade é, ao mesmo tempo, representação e concretude, que nos permite situar os corpos, sujeitos e espaços na história através dos múltiplos objetos significantes, como imagens, línguas(gens) e coisas que se presentificam em uma determinada sociedade. Sendo assim, as línguas(gens) atuam como nosso principal meio de operacionalizar as representações, pois são nelas e a partir delas que as realidades dos múltiplos grupos sociais são representadas, operacionalizadas e significadas produzindo, assim, suas histórias e identidades.

Wachelke e Camargo (2007 s.p.) destacam que o estudo sobre as representações é um caminho efetivo para as ciências que se orientam por paradigmas críticos, ou seja, problematizadores da realidade social (Moita-Lopes, 2006), uma vez que o processo de representar “permite às pessoas interpretarem e conceberem aspectos da realidade para agirem em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais”. Por conseguinte, mapear representações sociais pode nos servir para “classificar os eventos da vida social segundo uma grade de interpretação grupal, permitindo ações relativas a esses acontecimentos” (Wachelke; Camargo, 2007 s.p.). Moscovici (1961) acrescenta dizendo que mapear as representações sociais nos ajuda a construir conhecimentos que permitem transformar aquilo que é estranho em algo familiar, já que agrega novidade às estruturas de conhecimento já existentes.

A esse respeito, Valsiner (2003) apud Wachelke e Camargo (2007 s.p.) propõe que “o processo da representação social diz respeito à construção de signos para lidar com um futuro imediato desconhecido, delimitando sua incerteza; nesse sentido, as representações sociais transformam o futuro em passado”. Ou seja, uma vez que conseguimos representar os diferentes elementos e fatos cotidianos de uma determinada comunidade e torná-los signos temos a oportunidade de impactar suas histórias e abrir paradigmas que permitem à comunidade estudada caminhar para o novo, dando a ela possibilidades de (re)significar, (re)visitar e (re)elaborar suas identidades e práticas sociais.

A noção de representação pode nos ajudar a compreender diferentes elementos que repercutem o inglês como Língua de Instrução no contexto universitário estudado, uma vez que o processo de mapear e analisar os diferentes sentidos presentes no senso comum sobre esse objeto de estudo pode possibilitar um gesto reflexivo da comunidade acadêmica que culmine na (re)significação e (re)elaboração dele nas práticas sociais e pedagógicas vivenciadas nos

diferentes cursos da universidade pesquisada. Além disso, abre portas para que estudos futuros contrastem a realidade universitária interiorana e a metropolitana afim de pensar em políticas ou medidas inclusivas, em ambos os contextos, para o fortalecimento do inglês como língua de instrução e o plurilinguismo nos múltiplos contextos de Internacionalização da Educação Superior no Brasil e, a partir disso, situá-los com mais peso nas lógicas de interação acadêmica global resultantes desse movimento.

4.1 A natureza da pesquisa

Nas páginas anteriores, adentramos em uma série de questões inerentes à adoção do inglês como língua de instrução e como a adoção do idioma nas práticas universitárias tem impactado as relações de equidade e desigualdade de oportunidades para que universidades interioranas e metropolitanas interajam e participem nos movimentos de internacionalização da Educação Superior. Nesta parte do artigo nos debruçaremos sobre essas questões, a partir do contexto pesquisado e à luz do conceito de representação, com o intuito de explorar diferentes elementos que permeiam a adoção do inglês como língua de instrução e refletir sobre as interfaces desse gesto com a promoção dos movimentos de internacionalização da Educação Superior na universidade interiorana pesquisada.

Ancorados nos pressupostos da Linguística Aplicada, na medida em que ela se deixa levar por uma noção crítica de pesquisa, o presente estudo é caracterizado por um estudo de abordagem metodológica mutável e dinâmica que consegue se atentar para as diferentes questões de linguagem eminentes do contexto pesquisado que conseguem produzir significado(s) ou representação(ões) sobre a adoção do inglês como língua de instrução. Para tanto, foi composto um *corpus* de análises, a partir de dados extraídos de uma pesquisa realizada por Guimarães (2023) no contexto pesquisado, que almejava compreender os diferentes fatores imbricados no processo de adoção do inglês como língua de instrução na universidade em questão. Os dados são oriundos de entrevistas e, neste estudo, foram analisados sob a ótica do paradigma indiciário de Ginzburg (1979), isto é, um procedimento de pesquisa que propõe estabelecer um percurso de análises e interpretações que se interessa pelos detalhes, pistas e indícios observados em um determinado fato ou elemento linguístico que nos permitam identificar representações ou sentidos comuns sobre determinado objeto no contexto pesquisado.

De acordo com Chagas (2021, p. 109), “as características indiciárias ajudam a revelar e significar aquilo que está à margem, ou seja, que não consegue ser facilmente perceptível nas centralidades das práxis sociais”. Para que isso seja possível, “o pesquisador deve fazer uso de sua intuição e sensibilidade para perceber as repetições que colaboram com a construção de marcas enunciativas identificadas nos dados” que compõem o corpus da investigação e identificar nelas representações Chagas (2021, p. 109).

4.2 O contexto social da pesquisa e obtenção dos dados

O presente estudo foi desenvolvido a partir de dados extraídos de uma pesquisa desenvolvida por Guimarães (2023), que teve como contexto referencial a realidade social e educacional de uma unidade universitária (*campus*) de uma universidade pública situada em Cassilândia no estado de Mato Grosso do Sul (MS), cidade que tem 22 mil habitantes e está a cerca de 426 quilômetros da capital do estado, Campo Grande, e 640 quilômetros da capital nacional Brasília - DF. A unidade universitária fica em um na zona rural, a 9 quilômetros da cidade, na rodovia MS-306, e possui em atividade três cursos permanentes de graduação, a saber, Agronomia, que funciona no período diurno; Licenciatura em Letras Português/Inglês; e Licenciatura em Matemática, que funcionam no período noturno. Além desses cursos, recebe, temporariamente, uma extensão do Curso de Graduação em Direito³, que acontece no período matutino; e tem um Programa permanente de Pós-Graduação em Agronomia, que acontece no período diurno.

A unidade universitária possui cerca de 350 discentes de graduação nos quatro cursos e 40 de pós-graduação. Atualmente há cerca de 36 professores efetivos, sendo 4 do Curso de Letras, 5 do Curso de Matemática e 18 de agronomia, todos com o título de Doutorado; e aproximadamente 15 professores contratados, principalmente nos cursos de Letras Português/Inglês e Matemática, que possuem componentes curriculares em comum, e a maioria deles com o título de doutorado. A comunidade universitária que frequenta a instituição é híbrida e composta de pessoas de Mato Grosso do Sul, Goiás, São Paulo e Minas Gerais, estados transfronteiriços à Cassilândia-MS, mas com culturas e formações políticas distintas.

³ Tendo em vista que o Curso de Direito é temporário, a pesquisa desenvolvida não trabalhou com dados advindos do mesmo.

De um modo geral, a unidade universitária atende estudantes advindos de classes sociais baixas e camponeses que, em muitos casos, nunca se deslocaram para outras cidades e têm pouco contato com metrópoles e culturas populares de outros grupos sociais, o que os restringe, de certo modo, o acesso a vivências interculturais ou o contato com comunidades falantes de outras línguas. Na cidade há apenas uma escola privada de idiomas que oferta a língua inglesa e a universidade não dispõe de projetos em Cassilândia-MS para fomentar o idioma e as práticas de internacionalização. Destaca-se, entretanto, que o Curso de Letras Português/Inglês desenvolve projetos de extensão focados no acolhimento a imigrantes em situação de refúgio e ensino de Português como Segunda Língua e que tem duas estudantes venezuelanas.

A adoção de práticas de internacionalização na Educação Superior tem sido novidade na unidade universitária, com exceção do Curso de Letras Português/Inglês, que incorporou, a partir de 2022, várias ações e perspectivas de “internacionalização em casa” na oferta das disciplinas e construção do projeto político pedagógico do Curso (Beelen; Jones, 2015). Recentemente o Programa de Pós-Graduação em Agronomia também recebeu um estudante do Haiti que veio cursar integralmente o Curso de Mestrado, contudo, essa é uma ação que ainda não reverberou em práticas curriculares relacionadas à internacionalização. Já os cursos de Agronomia e Licenciatura em Matemática têm começado a dialogar gradualmente com o movimento. Queixa-se, entretanto, que a falta de serviços de telecomunicação na região e a baixa qualidade de internet na unidade universitária é uma barreira para que a instituição desenvolva ações de internacionalização via mobilidade internacional virtual.

Os dados extraídos da pesquisa desenvolvida por Guimarães (2023), advieram de entrevistas realizadas com a coordenação dos Cursos de Matemática, Letras Português/Inglês e Agronomia da unidade universitária em questão. As entrevistas foram realizadas em março de 2023 e subsidiaram o trabalho de Iniciação Científica intitulado “Um estudo exploratório sobre o inglês como língua de instrução no contexto de uma universidade pública do interior de Mato Grosso do Sul”, que foi desenvolvido com subsídio do CNPq e orientado pelo Prof. Dr. Lucas Araujo Chagas. Tendo em vista a necessidade de fazer recortes, o estudo relatado neste artigo faz uso de dados de apenas alguns dos diversos elementos investigados por Guimarães (2023) sobre a adoção do inglês como língua de instrução na instituição. A seguir apresentamos pontualmente os elementos analisados.

4.3 Análise dos dados: algumas representações sobre o uso do Inglês como língua de instrução nas práticas acadêmicas da universidade interiorana pesquisada

A noção de representação torna possível compreendermos como o inglês como língua de instrução é objetificado nos diferentes enunciados dos atores institucionais. No exercício de elaborarem reflexões sobre o objeto-significante em questão esses atores institucionais se debruçam na compreensão da realidade e produzem signos para lidarem com o que parece estranho, desconhecido e incerto e, nesse gesto analítico, constroem sentidos comuns que permitem a interpretação e concepção da realidade para que se possa agir em relação a ela (Wachelke; Camargo, 2007).

Se olharmos para a produção de representações no contexto universitário, podemos considerar que as coordenações de curso são como as porta-vozes de um grupo social circunscrito em uma determinada conjuntura acadêmica que se move por um discurso comum. Quando entrevistamos as coordenações de curso, capturamos, portanto, marcas enunciativas representativas da realidade vivenciada pelo grupo social que elas representam e sobre as relações desses atores institucionais com o objeto ou significante em questão, a saber, o inglês como língua de Instrução. No corpus de Guimarães (2023), quando as coordenações foram perguntadas se na unidade universitária existe uma consciência coletiva quanto a importância da língua inglesa para as práticas acadêmicas da instituição os seguintes enunciados foram produzidos:

Tabela 1: Enunciados sobre a consciência coletiva quanto a importância da língua inglesa para as práticas acadêmicas na contemporaneidade

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Existe uma consciência quanto a leitura de textos em língua inglesa e materiais, por conta das pesquisas desenvolvidas, mas quanto ao uso oral do idioma não. Não temos isso como algo real.
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA	Sim, sendo um Curso de Letras Português/Inglês, o corpo docente entende a importância da Língua Inglesa. Recentemente o projeto pedagógico curricular foi reformulado, e foi dada muita importância às disciplinas de ensino e de aprendizagem da língua inglesa e a diversas

LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS	questões de internacionalização. Inclusive, foi incorporado no curso disciplinas de língua inglesa com foco na conversação que serão abertas para toda a comunidade acadêmica.
COORDENAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA	Entre os docentes, eu acho que é uma unanimidade. Entre os discentes já aparecem questionamentos. Por ser um curso de Ciências Agrárias, muitos não têm o entendimento de que o inglês não é mais um diferencial, e sim uma obrigatoriedade para o mercado de trabalho. Hoje na maioria das empresas no ramo agrário o inglês deixou de ser um diferencial e passou a ser um ponto positivo entre os funcionários. Os acadêmicos ainda não têm essa visão de mercado implícita na profissão.

Nos recortes enunciativos podemos perceber que cada curso possui uma representação quanto a importância da língua inglesa para as práticas acadêmicas da instituição. Enquanto no Curso de Licenciatura em Matemática, há indícios de maior utilidade do inglês para a leitura de textos e materiais para a produção de pesquisas; no Curso e Licenciatura em Letras Português/Inglês, a língua em questão é integrante do escopo de estudos do curso, se vincula, de alguma forma, aos propósitos da internacionalização e é ofertada para propósitos comunicativos; e no Curso de Agronomia há, por conseguinte, um reconhecimento do corpo docente quanto a importância do idioma nas práticas acadêmicas, mas uma abnegação do mesmo por parte dos discentes. Percebe-se, ainda, uma associação da prática da língua inglesa com as exigências do mercado de trabalho, reforçando as proposições de Wang (2020) de que, em algumas áreas, a proeminência do inglês é maior do que as outras o que faz também com que, em muitas profissões, a língua já seja adotada como habilidade essencial ao exercício trabalhista.

Ao interpretarmos de forma mais abrangente os três enunciados podemos ver neles representações indiciárias de que o inglês é um “meio”, ou mesmo uma ferramenta de acesso a textos e materiais de pesquisa e de conhecimentos essenciais a uma formação; um meio de comunicação e conversação; ou mesmo uma ferramenta de acesso ao mercado de trabalho, representações essas características dos discursos comuns da adoção do Inglês como língua de instrução (Höfling, 2023; Bowles; Murphy, 2020). Isso nos permite dizer que mesmo estando no contexto interiorano, há uma reverberação dos discursos do inglês como língua de instrução na instituição pesquisada muito presentificados nas universidades situadas em metrópoles, o que

sugere não haver um distanciamento ideológico quanto a questão entre universidades interioranas e metropolitanas.

Chama a atenção nesses enunciados, também, que, com exceção do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês, os demais não associam a adoção da língua inglesa a práticas de internacionalização o que indicia que, talvez, essa representação seja mais eminente na área de Letras, a qual estuda diretamente a temática. Essa percepção é importante porque, de alguma forma, sinaliza que a adoção da língua inglesa como estratégia para a promoção da internacionalização não parece ser discursivizada, ou mesmo um caminho para que os demais cursos situem o movimento em suas práticas formativas e currículo.

Quando perguntados sobre as barreiras, dificuldades e impasses que a unidade universitária da universidade pesquisada tem enfrentado para a adoção do Inglês como língua de instrução em suas práticas acadêmicas, os coordenadores entrevistados produziram os seguintes enunciados:

Tabela 2: Enunciados sobre as barreiras, dificuldades e impasses que a unidade universitária da universidade pesquisada enfrenta para a adoção do Inglês como língua de instrução

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	A principal barreira é a fluência dos alunos para poderem participar de alguma disciplina na língua inglesa.
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS	O problema é a formação básica, que reproduz um ciclo vicioso de mitos e crenças sobre a língua que acabam chegando no curso de Letras e interfere na formação dos professores de línguas, principalmente língua inglesa. Quando vão para a educação básica ou durante a graduação não experenciam o que podem, como professor, e depois não têm condições de propiciarem uma formação total para os seus alunos na educação básica, principalmente da rede pública quanto ao uso do idioma de forma efetiva. Pensando no contexto da unidade universitária, não podemos generalizar para todos os cursos, mas pensando na nossa realidade do Curso de Letras, em que a maioria dos alunos vêm da educação básica pública do município, os estudantes já chegam na universidade com deficiências do idioma vindas da educação básica. Não devemos limitar esse problema apenas à educação básica, mas é preciso, também, relacionar ele às políticas que deveriam ser mais amplas no quesito interculturalidade e promoção de acesso da língua estrangeira, principalmente a língua inglesa, sendo ela hoje uma língua franca e muito importante e necessária para desenvolvimento de diversas ações sociais.
COORDENAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA	A maior dificuldade é que os alunos chegam à universidade com o conhecimento básico precário e isso atrapalha a dinâmica dentro da universidade. Outro ponto importante que chega para nós, é que eles não estão em um curso para aprender o inglês, mas sim técnicas agropecuárias.

Ao analisarmos os recortes acima podemos perceber indícios de que cada curso possui uma representação quanto as barreiras, dificuldades e impasses que a unidade da universidade

pesquisada enfrenta para a adoção do inglês como língua de instrução. O Curso de Licenciatura em Matemática, por exemplo, vê como barreira a falta de fluência dos alunos no idioma, o que os impedem de participar de disciplinas ofertadas na língua inglesa; já o Curso e Licenciatura em Letras Português/Inglês acrescenta que essas barreiras advêm da defasagem educacional que os estudantes trazem da educação básica, e o ciclo vicioso de uma má formação para a docência da língua inglesa, assim como a falta de políticas para a promoção da interculturalidade e do idioma, e a reprodução de mitos e crenças sobre ele e seus usos; e para o Curso de Agronomia, além da defasagem da língua inglesa que os estudantes trazem da educação básica, a ideia de que, na trajetória formativa, os estudantes devem aprender apenas técnicas agropecuárias também é se consolida como barreira.

De modo geral, é indiciada uma visão harmônica entre os cursos quanto a representação de que a defasagem educacional em língua inglesa advinda da educação básica é uma grande barreira para que o inglês seja implementado como língua de instrução no contexto universitário em que a pesquisa foi desenvolvida. Chama atenção, ainda, a representação de um discurso “monolíngue” e “colonial” de que no Curso de Agronomia deve-se aprender apenas os saberes típicos das técnicas agropecuárias, visão essa que está distante das demandas inter/multi/transdisciplinares que as políticas nacionais de formação superior têm interposto e se distancia dos ideais de uma multiculturalidade e pluralidade do saber necessários ao exercício de qualquer profissão. Outro elemento chamativo, que pode ser indiciado como representação, centra-se na falta de uma formação adequada de professores de língua inglesa e na incipiência de políticas públicas que incentivem a interculturalidade e fomentem o idioma nos múltiplos contextos educacionais.

Se não examinados com calma pela universidade em questão, esses elementos podem acabar reproduzindo, futuramente, o que aconteceu na China, em que a falta de um planejamento para a adoção do inglês como língua de instrução acabou dividindo os estudantes em uma elite minoritária e uma não-elite majoritária ampliando as desigualdades de acesso à ciência e ao mercado de trabalho no país (Wang, 2020). Ademais, deve-se colocar em questão que, como os estudantes já chegam da educação básica com defasagens e com a falta de proficiência na língua, a universidade deve, antes de proceder com qualquer ação regulatória do inglês como língua de instrução nos cursos, criar meios para que os estudantes aprendam o idioma antes de usá-lo. Isso demandará, certamente, um estreitamento de diálogo entre a educação básica e a universidade

no âmbito da melhoria da formação de professores de língua inglesa e da valorização do idioma na educação básica, como sugerido por Höfling (2023).

Quando perguntados sobre o que os cursos têm feito para estimularem a inserção do inglês como língua de instrução nos projetos políticos-pedagógicos e práticas acadêmicas, os coordenadores entrevistados produziram os seguintes enunciados:

Tabela 3: Enunciados sobre os estímulos que os cursos têm feito para a inserção do inglês como língua de instrução nos projetos políticos-pedagógicos e práticas acadêmicas da unidade universitária

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	O curso vem incentivando os discentes a participarem dos cursos de idiomas ofertados pelo Núcleo de Línguas de Campo Grande. Já foi discutido, inclusive, entre os professores, a possibilidade de ofertar uma disciplina em língua inglesa, mas chegamos no impasse da própria matéria ter que ser de uma linguagem que os alunos precisam compreender. Eles têm dificuldade de compreensão da matemática com a própria língua portuguesa, imagina a língua inglesa. Por isso não houve essa adoção de uma disciplina a ser ofertada em língua inglesa e colocada no projeto político pedagógico.
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS	Nada. Eu acredito que a unidade universitária não tem feito nada para transpor as barreiras e estimular o idioma entre os diferentes cursos que constituem a comunidade acadêmica. O curso de Letras que tem feito alguma coisa, mas a unidade não tem nenhuma ação. Por exemplo, já temos disciplinas que são ofertadas em língua inglesa, oferecemos oficinas e workshops de inglês para a comunidade e nas escolas, e já demarcamos a língua como língua de instrução em componentes curriculares que não são focados no ensino-aprendizagem de inglês, como alguns da área de literatura, por exemplo. Além disso, o inglês foi inserido na política linguística do projeto político pedagógico do curso.
COORDENAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA	A unidade universitária tem a parceria da Arelin de Dourados, mas voltada para os discentes. Eu desconheço algum incentivo. Quando se precisa fazer alguma postagem ou publicar em inglês pagamos para fazer tradução do próprio bolso. A Arelin deveria ter um trabalho

	específico com o corpo docente. É preciso uma conscientização do corpo docente e discente.
--	--

Embora exista uma consciência quanto a importância de promoção do inglês no contexto da universidade pesquisada, nos enunciados acima vemos indícios de que pouco ainda foi feito para que o idioma fosse adotado como língua de instrução nos projetos políticos-pedagógicos e práticas acadêmicas da instituição. Pode-se observar ainda algumas representações de como as coordenações imaginam ser possível inserir o inglês como língua de instrução nos projetos políticos-pedagógicos e práticas acadêmicas dos cursos. Para o Curso de Licenciatura em Matemática, é necessário haver a oferta de uma disciplina em língua inglesa e incentivar os estudantes a participarem de cursos de idiomas; para o Curso e Licenciatura em Letras Português/Inglês, além da oferta de disciplinas em língua inglesa, inclusive, em componentes curriculares em que o ensino-aprendizagem do idioma não é o foco, deve-se promover oficinas e workshops de inglês para a comunidade e nas escolas e contemplar o idioma na política linguística do curso; e para o Curso de Agronomia deve-se fomentar a tradução de postagens e publicações acadêmicas no idioma.

Na visão do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, a unidade universitária não tem feito nada para estimular a inserção do inglês como língua de instrução nos projetos políticos-pedagógicos e práticas acadêmicas da unidade universitária. Já o curso de Licenciatura em Matemática e Agronomia ressaltam a oferta de cursos de idiomas promovidos pela Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN) situada em Dourados-MS, e Núcleo de Línguas (NEL), situado em Campo Grande-MS, como ação de estímulo desenvolvida pela unidade universitária. Cabe ressaltar, contudo, que os cursos de idiomas mencionados não são ofertados ou desenhados pela unidade universitária, mas sim por instâncias da administração geral da universidade que estão longe do contexto de demanda e realização da pesquisa, as quais estão em metrópoles.

É importante pontuar que, muitas universidades que possuem vários *campi*, ou unidades administrativas, como é o caso da universidade pesquisada, não fomentam ações *in loco* de forma igualitária para todas elas. No caso da universidade pesquisada, todos os cursos ofertados pelo NEL e ARELIN, citados pelas coordenações, chegam à unidade apenas de forma on-line e, especificamente no caso do NEL, em Campo Grande, ocorrem de forma presencial. Sabemos que a oferta de cursos na modalidade on-line tem sido popularizada e pode ser efetiva para as

universidades, contudo, quando falamos do desenvolvimento de habilidades interculturais, o ensino presencial ainda é mais efetivo, uma vez que “o olho no olho”, a observação dos gestos que o corpo produz ao falar, e a percepção dos corpos em um espaço de interação, o que muitas vezes não se dá nos ambientes virtuais, faz diferença.

Notamos que há, também, um esvaziamento nos enunciados quanto a ações pontuais que podem ser feitas para uma efetiva implementação do inglês como língua de instrução no contexto pesquisado, o que demanda, como sugerido pela coordenação do Curso de Agronomia, uma conscientização do corpo docente e discente quanto a questão. Reforçamos que uma conscientização nessa direção pode ajudar os membros da comunidade acadêmica a mapearem representações sociais que possam auxiliá-los a agregar conhecimento aos sentidos comuns sobre a língua inglesa já existentes, tornando o que é estranho em algo familiar (Moscovici, 1961). Como propõem Höfling (2023), capacitações nessa direção podem ajudar a comunidade acadêmica estudada a caminhar para o novo, dando a ela possibilidades de (re)significar, (re)visitar e (re)elaborar suas identidades e práticas sociais a partir da adoção do Inglês como língua de instrução.

Finalmente, quando perguntados sobre como os estudantes do curso em que atuam conseguem acessar os conhecimentos presentes nos textos, materiais e manuais escrito em língua inglesa que fazem parte do ementário do curso, as coordenações preferiram os seguintes enunciados:

Tabela 4: Enunciados sobre como os estudantes do curso em que atuam conseguem acessar os conhecimentos presentes nos textos, materiais e manuais escrito em Língua Inglesa que fazem parte do ementário do curso

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Quando há necessidade, são usados tradutores encontrados na internet e depois é feita uma avaliação para saber se a tradução ficou condizente.
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS	Os materiais estão disponíveis na biblioteca da universidade e, inclusive, a universidade tem uma biblioteca digital. Essa biblioteca digital oferece uma maior quantidade de conteúdos didáticos para os alunos em língua inglesa.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA	A maioria dos estudantes usam o Google tradutor. Alguns alunos que participam de programas de pesquisa precisam saber pelo menos o básico, por obrigatoriedade, mas são poucos que sabem.
-----------------------------------	---

Ao analisarmos os recortes enunciativos percebemos que os cursos constroem representações distintas sobre a acessibilidade dos conhecimentos presentes nos textos, materiais e manuais escritos em língua inglesa que fazem parte do ementário do curso. Na visão dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Curso de Agronomia, a acessibilidade pode se dar através do uso de ferramentas de tradução, como o *Google* tradutor; e para o Curso de Letras Português/Inglês ela se consolida com a oferta de materiais em Língua Inglesa nas bibliotecas físicas e on-line da instituição. Notamos nos enunciados, entretanto, uma representação simplificada das questões de acessibilidade relacionadas aos conhecimentos científicos que, hoje, são majoritariamente redigidos e disponibilizados em língua inglesa (Crystal, 2001). Afinal, não basta usar os tradutores para ter acesso, ou mesmo disponibilizar os livros nas bibliotecas para que a comunidade acadêmica os consulte. É preciso “letrar” discentes, docentes e técnicos, nos discursos e elementos linguísticos característicos do inglês para que eles possam ler, interpretar, ou mesmo construírem apropriadamente sentidos, na e a partir da língua em questão, sobre os conhecimentos científicos estudados.

O crescimento das ferramentas tradução infelizmente trouxe, no meio acadêmico, a falsa representação de que elas são tradutores, contudo, elas não são. Muitas dessas ferramentas não estão adequadamente preparadas para cumprirem, com efetividade, a versão de textos do inglês para o português, por exemplo, e isso se agrava na tradução de textos científicos que possuem linguagem técnica própria. Algumas traduções científicas feitas de qualquer modo pelas ferramentas de tradução podem, inclusive, proliferar informações falsas sobre determinados estudos ou processos descritos em periódicos acadêmicos. É inegável que as ferramentas de tradução ajudam no processo de acessibilidade ao conhecimento, mas para que sejam bem utilizadas é necessário que, antes de qualquer coisa, seus usuários saibam as línguas de partida e as línguas de chegada. Isso só se faz com capacitação linguística e letramentos em línguas estrangeiras, como o Inglês, por exemplo.

Especificamente nos enunciados da coordenação do Curso de Agronomia, há uma representação que merece atenção: a de que os estudantes precisam saber o básico da língua

inglesa para participarem de determinados programas de pesquisa, mas poucos sabem. Isso reforça o caráter excludente que a falta de proficiência em língua inglesa pode acarretar no ambiente acadêmico, de modo que apenas a elite minoritária que tem proficiência no idioma pode usufruir de espaços acadêmicos em que ela é o meio de significação a partir do qual subjetividades são constituídas e significados são produzidos (Wang, 2020). Fica, portanto a dúvida: será que os estudantes que não sabem inglês e usufruem desses espaços em que o idioma é uma língua de instrução e interação conseguem ter as mesmas oportunidades de subjetivação e potencialidades para produzirem significados em suas respectivas áreas de pesquisa? Podemos interrogar ainda, se existe equidade entre os estudantes falantes e não falantes de Inglês que são usuários desses espaços. Enfim, há várias questões que emergem desse fato que indicam que a não efetividade do inglês como língua de instrução no ambiente acadêmico pode atenuar as desigualdades de oportunidade entre os estudantes, reduzindo, assim, a equidade entre eles.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo tecemos uma série de reflexões que sobre a adoção do inglês como língua de instrução no contexto universitário e as diferentes questões de internacionalização implícitas nessa ação. Iniciamos o texto problematizando a (in)equidade existente entre as universidades interioranas e metropolitanas no âmbito da promoção dos movimentos de internacionalização na Educação Superior, plurilinguismo e interculturalidade; adiante, tecemos uma revisão teórica a respeito dos diferentes elementos que permeiam a adoção do inglês como língua de instrução nas universidades e enfocando a internacionalização; e descrevemos o contexto de pesquisa e as análises desenvolvidas.

Durante a realização do estudo foi possível evidenciar que a adoção da língua inglesa como língua de instrução no contexto universitário é representada de diferentes formas. Ela pode ser associada às exigências do mercado de trabalho, ou mesmo como um diferencial para se ingressar nele; considerada como uma ferramenta de acesso a textos e materiais de pesquisa; percebida como um meio de comunicação e conversação; e vista como um conhecimento essencial à formação superior. As representações evidenciadas no contexto pesquisado são semelhantes as representações características dos discursos comuns da adoção do inglês como

língua de instrução. Posto isso, é possível atestar que há uma reverberação dos discursos do inglês como língua de instrução na instituição pesquisada muito semelhante aos presentificados nas universidades situadas em metrópoles, o que sugere não haver um distanciamento ideológico quanto a questão entre universidades interioranas e metropolitanas.

O estudo revelou ainda que a defasagem educacional que os estudantes trazem da educação básica, a falta de políticas para a promoção da interculturalidade e do idioma, e a reprodução de mitos e crenças sobre ele e seus usos são grandes barreiras para que o inglês seja implementado como língua de instrução no contexto universitário em que a pesquisa foi desenvolvida. Foi evidenciado, ainda, que o crescimento do uso das ferramentas de tradução no meio acadêmico trouxe a falsa representação de que elas resolveram os problemas da comunicação multilíngue, fato que deve ser observado com mais criticidade, pois sabemos que más traduções podem gerar a propagação de informações científicas falsas no meio acadêmico, o que pode comprometer a formação superior ofertada pelas instituições.

Ademais, observou-se que no contexto pesquisado a falta de proficiência linguística em inglês também pode ser um fator limitante para que os estudantes tenham acesso à oportunidades acadêmicas, fato que pode atenuar as desigualdades e impactar na equidade de oportunidades e fazer com que apenas um grupo minoritário que tem proficiência no idioma possa usufruir de espaços acadêmicos em que ela é o meio de significação a partir do qual subjetividades são constituídas e significados são produzidos. Finalmente, é observado nas representações indiciadas que, com exceção do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, ainda há pouca associação à adoção do inglês como língua de instrução e a potencialidade dessa ação para ampliar as possibilidades da universidade de ascender aos movimentos de internacionalização da Educação Superior. Talvez, por isso, após as análises, justifica-se dizer que, a despeito das representações levantadas ao longo da pesquisa, pode-se dizer que o inglês ainda não foi adotado de forma regular como língua de instrução pelos cursos da instituição pesquisada.

Esperamos que o presente estudo possa colaborar com pesquisas futuras e que ajude a instituição pesquisada e outras instituições a (re)produzirem e (re)verberarem o Inglês como língua de instrução nos discursos, sentidos comuns e práticas acadêmicas no contexto brasileiro, de modo que possamos, também, nos aparelhar, enquanto nação, para ampliarmos as possibilidades de internacionalização da Educação Superior em nosso país.

CrediT
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: CHAGAS, Lucas Araujo. Conceitualização, Investigação, Metodologia, Validação, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. GUIMARÃES, Thiago Mariano. Conceitualização, Análise formal, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - revisão e edição.

Referências

ALBUQUERQUE, D. B.; MULINACCI, R. *A importância de não ser “pluricêntrico”*. Teoria e práxis da (desejada) internacionalização do português. Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 13, n. 3. p. e-2335, ago. 2024.

BLOMMAERT, J.. *The debate is open*. In: Blommaert, J. (ed.) *Language ideological debates*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 1999.

BOWLES, H.; MURPHY, A. C. *EMI and the Internationalization of Universities: An Overview*. In: BOWLES, H.; MURPHY, A. C. (edit.). *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities*. Cham – Switzerland: Palgrave Macmillan, 2020.

BEELEN, J.; JONES, E.. *Redefining Internationalization at Home*. In CURAJ, L. et al (Eds.), *The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies*. London: Springer, 2015, p. 59–72.

CHAGAS, L.A.. *Uma percepção crítica sobre a internacionalização da educação superior como missão universitária: os cursos de Letras línguas estrangeiras no Brasil em foco*. Revista De Estudos De Cultura, 9(23), 2024.

CHAGAS, L. A. *Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma Universidade Federal brasileira*. Tese de Doutorado. UFU: Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, 2021.

CHAGAS, L. A.. *Estudos Linguísticos e internacionalização na educação superior: algumas reflexões*. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J.P.P. (orgs.). *Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Cassilândia-MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS|UUC, 2023.

DEARDEN, J. *English as a medium of instruction: a growing global phenomenon* London: British Council, 2014.

DOIZ, A., LASAGABASTER, D., & SIERRA, J. M.. *English-Medium Instruction at Universities: global challenges* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2013.

ESCODÉ, P.; OLMO, F. C. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Parábola, 2019

GUIMARÃES, T. M. *Relatório Final de Iniciação Científica*. Iniciação Científica. UEMS: Curso de Letras Português/Inglês U.U. Cassilândia, 2023.

FINARDI, K. R.. *Language Policies and Internationalisation in Brazil: The Role(s) of English as an Additional Language*. In: SCIRIHA, L. (Org.). *International Perspectives on Bilingualism*. 1ed. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016, v. 1, p. 79-90.

HELETA, S; CHASI, S. *Rethinking and redefining internationalization of higher education in south Africa using a decolonial lens*. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2023. V. 45, n3.

HÖFLING, C.; ZACARIAS, R. (EMI) *O uso de inglês como meio de instrução: Impacto na internacionalização, mobilidade acadêmica e formação de estudantes*. In: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, R. F. L. (Orgs.) *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas*. Vol. 2. Campinas - SP: Pontes Editores, 2017.

HÖFLING, C. *A formação de professores de Língua Inglesa e o Inglês como meio de instrução (EMI/IMI) como política linguística de instituições de ensino superior*. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J.P.P. (orgs.). *Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Cassilândia-MS: Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS|UUC, 2023.

MAKOWIECKY, S. *Representação: a palavra, a ideia, a coisa*. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. nº 57, dez, 2003.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

PESAVENTO, S. J. *Representações*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics*. *Applied Linguistics Review* (3): 2015, p. 281-307.

SPOLSKY, B. *Language Policy: a Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VALSINER, J.. *Beyond social representations: a theory of enablement*. *Papers on Social Representations*, 12, 7.1-7.16, 2003.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. *Representações sociais, representações individuais e comportamento*. *Interamerican Journal of Pshychology*. v.41 n.3, Porto Alegre, dez. 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013> Acesso: 18 set. 2024.

WANG, Y.. *The role of English in Higher Education Internationalization: Language Ideologies on EMI Programmes in China*. In: BOWLES, H.; MURPHY, A. C. (edit.). *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities*. Cham – Switzerland: Palgrave Macmillan, 2020.