

Políticas linguísticas em prol da integração regional acadêmica latino-americana

Sabine Gorovitz²

Angela Erazo Munoz³

Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus⁴

Resumo: A internacionalização das universidades latino-americanas vem reforçando a assimetria que contribui para a manutenção de uma ciência monolíngue, atualmente anglófona, quando poderia oportunizar a consolidação de um espaço acadêmico regional comum. Essa construção se dá a partir do reconhecimento de um espaço geográfico e econômico comum, mas sobretudo de um espaço social alicerçado em saberes científicos. Analisaremos questões específicas, como a implementação de políticas linguísticas capazes de abrir espaço às línguas de veiculação do conhecimento global sem prejuízo dos idiomas locais. A cooperação entre os países da América Latina poderia consolidar um multilinguismo voltado ao desenvolvimento e à valorização das relações culturais e linguísticas entre seus países, cumprindo sua missão decolonial. Abordaremos algumas iniciativas para a cooperação que favorecem a circulação do conhecimento científico e tecnológico, tais como o Mercosul Educacional e a implementação da Universidade da Integração Latino-americana (UNILA), que indicam o potencial da educação plurilíngue, baseada na intercompreensão.

Palavras-chave: Internacionalização acadêmica; Integração regional latino-americana; Políticas Linguísticas para Ciência e Educação Superior (PPLICES); Intercompreensão; Educação Plurilíngue.

Resumen: La internacionalización en las universidades latinoamericanas ha venido reforzando asimetrías que están contribuyendo a la manutención de una ciencia monolingüe, actualmente en inglés, pudiendo, en cambio, aprovechar esta situación para la consolidación de un espacio académico regional común. Dicha construcción se forja a partir del reconocimiento de un espacio geográfico y económico común, pero sobre todo a partir de un espacio social afianzado en saberes científicos. Analizaremos cuestiones específicas como la implementación de políticas lingüísticas capaces de abrir espacios a las lenguas de circulación del conocimiento global, sin perjudicar las lenguas locales. La cooperación entre los países latinoamericanos podría consolidar un multilingüismo encaminado al desarrollo y a la valorización de las relaciones culturales y lingüísticas entre sus países, cumpliendo con su misión decolonial. Abordaremos algunas iniciativas de cooperación a favor de la circulación del conocimiento científico y tecnológico como el Mercosur Educativo y la implementación de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), las cuales evidencian el potencial de la educación plurilingüe basado en la intercomprensión.

Palabras clave: Internacionalización académica; Integración regional latinoamericana, Políticas lingüísticas para la ciencia y la educación superior (PPLICES); Intercomprensión; Educación plurilingüe.

² Doutora em Sociolinguística. Professora Associada da Universidade de Brasília. E-mail: sabinegz@gmail.com

³ Doutora em Ciências da Linguagem. Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: angela.erazom@gmail.com

⁴ Doutora em Linguística. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: paula.jesus@ifsc.edu.br

Introdução

Frente ao inevitável processo de globalização acadêmica, as universidades buscam orientar suas atividades de modo a interagir no cenário internacional, ainda que não tenham definido claramente sua política e estratégias de internacionalização. Nesse contexto reconfigurado por novas relações entre o local e o global, as instituições desempenham seu papel, sofrendo influências tanto das políticas governamentais nacionais e regionais, quanto das mundiais. Assim, para não ficar à margem desse processo, incontrolável apesar de desejável, buscam um caminho adequado para atuar simultaneamente nos cenários nacional, regional e internacional, cada dia mais competitivos. Com efeito, os processos globais econômicos, comerciais, de transporte e de comunicação projetam também as instituições de ensino em um panorama no qual a cultura, a ciência e as tecnologias exigem também um alto grau de globalização. O desafio é manter o foco nas problemáticas e necessidades locais, beneficiando-se de competências internacionais para a resolução desses problemas.

Nesse contexto, a internacionalização deve ser definida de acordo com o perfil das instituições e as necessidades das comunidades onde estão inseridas. Isso pressupõe escolher, dentre as diversas formas de cooperação, aquelas que tenham potencial para melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa localmente produzida, de modo a fomentar o crescimento perene e sustentável da região. As universidades devem, portanto, definir seu plano de internacionalização de acordo com necessidades locais, em diálogo constante com o contexto global, baseado em valores compartilhados, como o de solidariedade ativa e de governança universitária.

Esse é um desafio que se traduz por questões específicas, como a implementação de políticas linguísticas capazes de abrir espaço às línguas de veiculação do conhecimento global, mas não em detrimento dos idiomas locais, que precisam ser respeitados e valorizados. É também indispensável alcançar um equilíbrio entre a preocupação com os impactos sociais e a primazia industrial em várias escalas: desenvolver competências locais, estabelecer parcerias com atores políticos, dialogar com o setor produtivo, etc.

Para tanto, as instituições devem focar seus projetos acadêmicos em torno de temáticas transversais, multidisciplinares e interinstitucionais, além de estruturar redes territoriais de cooperação acadêmica. A construção de espaços acadêmicos regionais deve assim estar

voltada para a identificação dos entraves sociais de cada território, para o acesso e a inclusão, focando a construção/preservação do projeto de integração latino-americana.

Assim, um dos caminhos trilhados pelas universidades latino-americanas tem sido a construção de um espaço acadêmico regional comum, no âmbito de um processo de integração pautado na formação de identidade e cidadania regionais: uma América Latina da educação superior. Apesar da imensa discrepância entre países e instituições, que tem representado um obstáculo a esse movimento, a consolidação de um bloco regional seria a única possibilidade de competir no cenário global com os tradicionais polos hegemônicos de produção do conhecimento e reverter as assimetrias que o caracterizam. Para tanto, os projetos de internacionalização das instituições precisam se traduzir por um projeto comum e por uma série de práticas voltadas para a consolidação coerente do bloco, como pesquisas colaborativas, currículos inovadores descolonizados e voltados para os contextos locais, reciprocidade entre instituições, etc.

Esse contexto acadêmico, reconfigurado por dinâmicas de produção e circulação do conhecimento a nível global, impõe a necessidade de promover/proteger o caráter multilíngue e multicultural das instituições, nas quais as línguas desempenham um papel central. Diante desses desafios, práticas comunicativas multilíngues emergem como condição indispensável para responder a problemas relacionados à participação e inserção de estudantes e pesquisadores, bem como à formação de equipes científicas internacionais, seguindo o objetivo de uma produção científica colaborativa. Partindo de tal premissa, a cooperação entre os países da América Latina poderia se consolidar em torno de uma política linguística adaptada, promovendo um espaço multilíngue voltado a questões do desenvolvimento latino-americano, mas também à valorização das relações culturais e linguísticas entre seus países: pesquisas de caráter interdisciplinar e intercultural; professores de distintos países da AL; português e espanhol no cotidiano das atividades acadêmicas; pluralismo linguístico e valorização das culturas dos participantes dos distintos países envolvidos, um espaço aberto aos diversos idiomas minorizados de todos os países latino-americanos (línguas nativas e de imigração), buscando seu reconhecimento e garantindo sua presença nas práticas cotidianas do sistema educacional.

Esse reconhecimento seria a forma mais efetiva e concreta de superar a relação histórica de conflito entre os idiomas e a “naturalização” institucional do monolinguismo no

âmbito dos países latino-americanos e de suas universidades. Para isso, é necessário o protagonismo de todos os agentes nas diversas instâncias da instituição, assim como a adoção de diretrizes considerando o ensino de línguas próximas, a imersão dos estudantes estrangeiros por meio de relações linguísticas pautadas na intercompreensão, que leva a uma rápida progressão linguística, sem perder de vista a heterogeneidade dos grupos em contato.

Questiona-se aqui até que ponto é viável apostar numa unidade regional latino-americana para sustentar essa integração acadêmica regional e no que se sustenta essa ideia de América Latina? Para responder a essa pergunta, partimos da premissa de que a construção de uma região se dá a partir do reconhecimento de um espaço geográfico e econômico comum (o que ela é capaz de produzir em termos de acúmulo de capital econômico), mas sobretudo de um espaço social alicerçado em seus saberes científicos. Assim, apesar da heterogeneidade de sua composição cultural e social, manifestada principalmente em seus aspectos linguísticos, essa política deve se traduzir por estratégias de construção de um sentimento de pertencimento latino-americano, com base na construção de *habitus* linguísticos e culturais capazes de assentar a formação social da região. Para além da diversidade de constituição cultural de cada nação que compõe o bloco, é necessário apostar nas características comuns sedimentadas por processos históricos típicos da colonização.

1 Integração acadêmica latino-americana

1.1 A invenção da América Latina

A reflexão sobre integração acadêmica regional prescinde de um questionamento prévio quanto à existência/reconhecimento de uma região para além de sua mera delimitação geográfica. Em que medida essa construção simbólica, dificilmente objetivável, traduz um espaço de pertencimento? Seria ela uma mera estratégia geopolítica de fortalecimento regional? Para além de processos históricos compartilhados, prototípicos da colonização, pouca semelhança se expressa quando descritos os contextos em sua composição cultural e social, extremamente heterogênea. Para Alcira ARGUMEDO (2004: 15),

[...] a América Latina reflete, necessariamente, uma terra de dor e desesperança, de fusões genéticas, de uma heterogênea composição de uma identidade nacional,

próprias de territórios unificados originalmente por processos traumáticos de conquistas e colonização, a partir de sua posição no mundo.

Esses pressupostos sugerem que a América Latina seria concebida como região basicamente a partir de sua posição no mundo, como um grupo de nações exploradas pelos distintos colonizadores, ou seja, um espaço social fortemente determinado por seu processo de colonização.

Para BERTOLLETI (2017: 39),

[...] o sentimento que aproxima os povos latino-americanos se elaborou em seu histórico de exploração e de sua posição diante do capitalismo mundial. Sendo assim, o entendimento do que consiste ser um agente latino-americano passa pelo reconhecimento e entendimento da complexa relação de poder que se deu na trajetória histórica deste espaço.

[...] a síntese dos embates encontra-se como produto de séculos de imposições europeias que alimentaram um espaço latino-americano subalterno às imposições de seus colonizadores.

Em sua obra *El problema de la identidad latino-americana*, Leopoldo ZEA (1985: 13) aponta a ausência de uma cultura comum, apesar dessa herança colonial compartilhada, afirmando que essa construção manifesta mais uma legitimação externa por aqueles que hegemonicamente delimitam e constroem fronteiras territoriais do que propriamente por aqueles que a constituem. Qual seria então a pertinência de apostar num ativismo comum pela formação de um bloco, seja ele econômico, social ou acadêmico?

BOURDIEU (1989) se refere a modelos de integração regional como forma de impor uma definição legítima das divisões do mundo social. Já ANDERSON (2019) sugere que essa representação surgiria de um difícil exercício de abstração, da síntese de uma determinada conjuntura histórica, transformada ao longo das trajetórias, carregada de um importante peso ideológico e político. O autor ainda menciona a formação de uma comunidade a partir de um sentimento imaginário, forte o suficiente para criar solidariedades entre indivíduos que pouco compartilham, dentro de um espaço heterogêneo marcado pela diversidade socioeconômica, histórica, cultural e linguística. Ele discute também a questão da língua que, ainda que atrelada a outras práticas culturais, é posta como liga entre comunidades.

Diante do exposto, o que dizer da região em termos linguísticos, também marcada pela heterogeneidade, apesar da forte predominância de dois idiomas herdados da colonização, o espanhol e o português? Esse monolinguismo construído por sucessivas políticas de branqueamento da população teria contribuído com a perenização desse sentimento, traduzindo-se por algum tipo de formação identitária? As múltiplas línguas minoritárias faladas na América Latina manifestariam, ao contrário, o quão distintos são seus processos de formação cultural? Sejam quais forem as respostas a tais indagações, existe hoje um potente, ainda que instável e intermitente, desejo de integração por parte das nações da região que se sedimentou paulatinamente por ações políticas e decisões institucionais.

1.2 A institucionalização da integração regional

Os vários processos de construção de uniões regionais, a exemplo da União Europeia, especialmente bem-sucedida em seu projeto de unidade acadêmica, configuram-se inicialmente em torno de um projeto econômico e político, sempre em meio a profundos enfrentamentos entre diferenças culturais e identitárias dos povos que a compõem. Assim, o conceito de integração é apresentado por PASQUINO (1998: 632) como um ato que busca a superação das divisões e rupturas, a união orgânica entre membros de uma organização. O autor ressalta ainda que a integração regional só se estabelece por meio de relações de poder entre grupos, quando, por meio de uma influência exercida por alguns sobre a totalidade de um território antes fracionado, se respalda a construção de uma identidade comum entre grupos distintos, sejam eles étnicos, linguísticos, religiosos e regionais, que adquirem o sentimento de integrar a mesma comunidade política (1998: 633). Essa construção se efetiva e se consolida tanto por meio de fatos, institucionais e históricos (constituição de acordos e decisões políticas), quanto de personagens particularmente ativos nessa articulação⁵.

A institucionalização da América Latina se constitui paulatinamente entre as décadas de 1950 e 2016, por meio de sucessivos instrumentos legais, tal como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), de 1948; a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), de 1962 a 1980, substituída pela Associação Latino-Americana de

⁵ No caso da América Latina, Juan Eganã, que introduz o ideal de formação de uma união americana, Juan Martínez de Rozas e Bernardo Monteagudo, que defenderam as necessidades dos povos de origem espanhola e de sua independência, José Martí, líder do movimento pela independência cubana, ou ainda Simón Bolívar.

Integração (ALADI). Na mesma década, se estabelece o Mercado Comum Centro-Americano, a Associação de Livre Comércio do Caribe (CARIFTA), tornando-se em 1973 a Comunidade do Caribe (CARICOM). Outros dois importantes exemplos de instituto, visando à integração econômica regional e a cooperação entre os países membros, foram a constituição da Comunidade Andina (CAN⁶) e a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA).

Na década de 1990, motivado pela necessidade de inserção dos mercados, da troca de conhecimentos e tecnologias em favor do processo produtivo, institui-se, em 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, a primeira versão de um Mercado Comum, passando por períodos de maior e menor incentivos por parte dos diferentes governos dos Estados membros. Em 1994, é firmado o Protocolo de Ouro Preto que define as bases constitutivas do Mercosul e seu organograma⁷, a estrutura de funcionamento e a forma como seriam articuladas suas decisões. Enfim, institui-se a União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), em 2008, como espaço de integração e união cultural, social, econômica e política, com foco nas políticas sociais, na eliminação das desigualdades e na inclusão social e participação cidadã. Assim, constituem-se as bases de um movimento paulatino de integração acadêmica.

1.3 Da integração regional à integração regional acadêmica

O processo de integração acadêmica impõe-se como uma das etapas de consolidação da integração econômica, política e social, de certa forma em reação ao modelo neoliberal ascendente que se estrutura em torno da meritocracia e da concorrência por meio dos ranqueamentos internacionais que silenciam parte do mundo científico. Assim, ainda que de forma heterogênea e não consensual, o Mercosul Educacional consolida-se como um espaço estratégico das novas esquerdas, um modelo anti-imperialista capaz de promover uma contra-hegemonia latino-americana. Esse espaço de integração busca construir-se com base num capital cultural, social, econômico e político comum, priorizando as políticas sociais e a

⁶ Bloco econômico de países da América do Sul, formado em 1969, por meio do Acordo de Cartagena e que possui, atualmente, como países membros, Bolívia, Colômbia, Equador e Peru. Seu objetivo inicial centrou-se na busca pelo desenvolvimento econômico e social harmônico dos países membros, além de preconizar a integração entre os países do bloco (COMUNIDAD ANDINA, 1969).

⁷ Conselho do Mercado Comum (CMC); Grupo Mercado Comum (GMC); Comissão de Comércio do Mercosul (CCM); Comissão Parlamentar Conjunta (CPC); Foro Consultivo Econômico Social (FCES) e Secretaria Administrativa do Mercosul (SAM).

Educação, de modo a fortalecer a democracia e reduzir as assimetrias dos países do bloco. Nessa perspectiva, o **Mercosul Educacional** afirma-se como

[...] um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável.

[...] formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL, 2006)

Pautado em seus sucessivos planos trienais para a Educação, definiu paulatinamente as orientações de um consistente projeto de integração acadêmica em torno do ensino bilingue, de espanhol e português – as línguas oficiais do Mercosul; da compatibilização dos sistemas educativos entre os países do bloco; do reconhecimento de titulação (com o início de um processo de transferência de créditos e de acreditação de diplomas) e da mobilidade acadêmica concentrada na região. Outra importante iniciativa voltou-se para a definição de indicadores coerentes para o compartilhamento de conhecimento e pesquisas conjuntas. Assim, constituem-se progressivamente de redes de instituições universitárias e de pesquisadores da região, em torno de núcleos de cooperação e programas de transferência e intercâmbio de conhecimento e tecnologia. Aos poucos, toma-se consciência também da necessidade de compartilhar conhecimentos da história de cada país da região e de construir currículos com base na cultura e línguas da região.

1.4 A educação superior na América Latina

Como indicado, ainda que a América Latina se configure como uma colcha de retalhos de países com características heterogêneas, constitui-se num pano de fundo bastante homogêneo, por seu passado colonial e processos de escravidão, seguidos de processos de independência dando lugar a regimes autoritários que culminam com contextos endêmicos de

desigualdade. Essa situação, que se impõe hoje como uma das principais características das sociedades latino-americanas, se reflete em seu contexto acadêmico, ainda que algumas instituições venham se destacando nos contextos internacionais, assemelhando-se mais às de países hegemônicos. A título de ilustração, a região reúne hoje mais de 5.000 instituições de ensino superior, sendo 40% delas privadas, embora as universidades públicas detenham 75% das matrículas nos níveis de mestrado e doutorado. O investimento estatal nestas áreas é de 0,5% a 0,8% do PIB. Esse cenário deficiente compartilhado pelos países da região faz com que as iniciativas de integração se pautem na busca de qualidade e acessibilidade, excelência e inclusão.

Outra forte preocupação é o da comparabilidade, por meio do fortalecimento de mecanismos de acreditação e reconhecimento de diplomas entre instituições latino-americanas. Se essas iniciativas se materializam em convênios multi e bilaterais, é principalmente nas sucessivas formações de redes que buscam alcançar essa integração: o *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC) – UNESCO; a União das Universidades de América Latina e das Caraíbas (UDUAL), criada em 1949 como órgão regional de assessoria; a Organização Universitária Interamericana (OUI), criada em 1979; e o *Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica* (CRISCOS), de 1990. Destacam-se, ainda, a Associação de Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM), criada em 1991, com instituições da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Chile, do Paraguai e do Uruguai, que busca incentivar o processo de integração por meio da criação de um espaço universitário pautado na cooperação cultural, acadêmica, científica, tecnológica e educativa entre os países-membro; a *Red de Universidades Regionales Latinoamericanas* (UREL), de 1996, cuja proposta é construir um espaço destinado a possibilitar a realização de ações de intercâmbio entre instituições por meio da criação de cursos direcionados às áreas estratégicas, subsidiando a criação de cátedras latino-americanas, incentivando a formação de grupos de estudos e a publicação de produções científicas regionais; e a *Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe* (REDMACRO), criada em 2002, que teve como foco a defesa, a promoção e a consolidação da autonomia universitária, com base em sua função social, ressaltando-se a focalização na cooperação e na mobilidade universitária.

Esse conjunto de iniciativas, que visam à cooperação entre instituições da região de

modo a favorecer a circulação do conhecimento científico e tecnológico, numa tentativa de formação de um espaço de educação superior coerente e acessível, enfrenta permanentemente entraves ligados tanto às instabilidades econômicas quanto aos contextos políticos flutuantes das diferentes nações da região. Além disso, esse ensejo de integração regional é permanentemente ameaçado pelas representações veiculadas e fomentadas aos longo de séculos de dominação e de hegemonia, que ainda impregnam o imaginário dos alunos e docentes com a ideias de que a excelência ainda se encontra nos países do chamado Norte, aos quais é preciso se submeter para construir um caminho acadêmico de sucesso.

2 Políticas linguísticas e integração acadêmica na AL

2.1 Internacionalização acadêmica

A discussão sobre integração acadêmica latino-americana prescinde de uma reflexão sobre as próprias instituições de educação superior, espaços estratégicos de promoção do diálogo e das parcerias responsáveis pelas intervenções efetivas na realidade a partir do fazer acadêmico, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Analisando os documentos de suas políticas institucionais, observa-se uma tendência das instituições brasileiras a investir nas parcerias com países hegemônicos, sustentada pela predominância da língua inglesa, especialmente nas publicações científicas (JESUS 2018), o que indica a importância de pensar o papel da Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior (PPLICES), conforme conceituado em OLIVEIRA *et al.* (2017), na construção e preservação desse projeto de integração de identidade latino-americana.

A hegemonia da língua inglesa no campo da ciência na contemporaneidade é lida pelo senso comum como um fenômeno natural e inofensivo. Um olhar político-linguístico, entretanto, observará que a hegemonia de uma língua na produção e circulação do conhecimento é um fenômeno historicamente construído e que diferentes idiomas têm se revezado para ocupar esse lugar. Como apontam SKUTNABB-KANGAS e PHILLIPSON (2010: 79): “*The languages have accompanied political and economic influence, being invariably backed up by military might*”. Assim foi na Antiguidade e Idade Média, com a hegemonia do latim como língua da ciência e, mais tarde, com o alemão e o francês:

At the beginning of the century and during the first two decades there were actually three roughly equal languages of science, namely English, French and German, to list them alphabetically. It is hard to say which of them was altogether of more importance, since this can be measured in various ways for which adequate data are not always readily available. (AMON 2001: 343)

Com as duas guerras mundiais e a guerra fria, seguidas da globalização da economia, o inglês ganhou força junto com o fortalecimento político, econômico e militar dos países anglófonos, sobretudo dos Estados Unidos. E assim o monolinguismo da vez pertence à língua inglesa. Isso é problemático do ponto de vista latino-americano, pois apresenta a esse continente, em especial às suas instituições de educação superior, uma questão urgente: como sobreviver ao monolinguismo do inglês? Como ter visibilidade no contexto internacional sem abandonar o projeto de construção de uma América Latina integrada, com uma identidade construída a partir de uma perspectiva própria, quando novas colonialidades surgem para dizer, de um olhar externo, o que é ser latino-americano?

A internacionalização das universidades não pode se esquivar dessa questão, até porque à educação superior cabe a missão de promover a decolonialidade do saber. PORTO-GONÇALVES (2005: 3) afirma que “[...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. A não consolidação de uma identidade latino-americana está relacionada a essa herança, que até hoje se perpetua na educação superior. A hegemonia do inglês como língua das publicações e do processo de internacionalização é um indício desse cenário.

SINGH (SINGH e HAN, 2017) investigou a possibilidade de abordar a diversidade linguística na universidade como uma ferramenta de pesquisa. De acordo com o autor, quando um estudante pesquisador é incentivado a recorrer a todo seu repertório linguístico na produção de conhecimento, os resultados são teorizações mais ricas e mais complexas, construídas a partir de um olhar único sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, a América Latina deveria investir em políticas que resgatem e valorizem a presença das línguas em suas instituições, indo além da promoção do acesso à língua hegemônica –que, embora seja uma necessária ferramenta de inclusão, não deve ser a única, sob pena de manutenção das subserviências e perpetuação do pensamento colonial.

2.2 Relações entre línguas

De uma perspectiva político-linguística, é possível pensar que haja uma saída para essa assimetria nas relações no próprio processo de internacionalização das instituições de educação superior. O primeiro passo é pensar a presença das línguas na América Latina como um recurso em vez de um problema. O predomínio de duas grandes línguas majoritárias na região, o português e o espanhol, podendo os falantes de ambas comunidades linguísticas se valer da intercompreensão em suas interações, abre um caminho de integração e de fortalecimento extremamente robusto. A tal ponto que é um desafio responder como essa construção permanece, em tantos pontos, apenas um potencial. Eis a força de uma política hegemônica e também o que justifica a necessidade de políticas que promovam a relação entre as línguas presentes na América Latina.

As identidades nacionais, construídas ao longo dos séculos por violentos processos de silenciamento das línguas nacionais, incutiram no cidadão comum o mito de que os países latino-americanos são formados por nações monolíngues, que falam português e espanhol e têm como meta um bilinguismo com o inglês, que seria uma condição para a inclusão de indivíduos e Estados no centro do sistema capitalista. Mas há outro caminho possível, este sim projetado a partir de um compromisso com a valorização de fato de uma identidade latino-americana, um processo de autoconhecimento que passa pela visibilização das línguas e culturas originárias e dos saberes nelas guardados. Esse movimento pode e deve ser sediado e liderado pela academia latino-americana, colocando um espelho diante da América Latina de modo a enxergar sua própria face com os próprios olhos e descobrir um rosto que tantas vezes lhe foi mostrado em pinturas com as cores do Norte.

Essas políticas de valorização da diversidade linguística latino-americana podem ser implementadas por meio de uma intervenção no status dos idiomas. Ações de cooficialização incluem e preservam as línguas e elevam o status dos saberes por elas carregados. Exemplo disso, no Brasil, é a disposição da Lei 10.246, de 2002, que elevou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) à condição de língua oficial, legitimando seu uso legal e garantindo o direito ao acesso a serviços públicos (como saúde e educação) nessa língua.

As práticas e políticas que predominam hoje, como aponta JESUS (2018), valorizam e

recompensam indivíduos e instituições que investem em ampliar a presença da língua hegemônica — por meio de ensino, pesquisa, publicações e outras ações — em seus espaços. Essa convalidação do monolinguismo se efetiva por meio dos ranqueamentos e da consequente distribuição de recursos financeiros e oportunidades de mobilidade estudantil, por exemplo. A presença de outras línguas, em geral, é ignorada, o que contribui para sua invisibilização e minorização. Se, por outro lado, as PPLICES fossem pautadas pela promoção do multilinguismo, o próprio processo de internacionalização seria potencializado, pois, como afirma DE SWAAN (2010: 56), são os indivíduos multilíngues que mantêm a unidade da humanidade, pois conectam culturas diferentes.

2.3 Valorização das línguas e integração acadêmica

Partindo de tais premissas, que PPLICES implementar para a promoção do multilinguismo? Conforme JESUS (2018), quatro princípios deveriam orientar a elaboração de políticas para as línguas nessa esfera. O primeiro deles propõe pensar uma metodologia de pesquisa pós-monolíngue, ou seja, a assunção da diversidade linguística como uma ferramenta de produção de conhecimento. Em segundo lugar, a ampliação do uso da tecnologia para a produção e a circulação de conhecimento (JESUS 2018: 160), considerando que as ferramentas de comunicação e tradução hoje permitem um contato muito mais rico entre línguas e culturas, sendo cada vez menos justificado que exista algum idioma com status de língua franca para viabilizar o fazer da ciência e da educação superior em nível global. O terceiro princípio é a promoção de redes (JESUS 2018: 168), segundo o qual o multilinguismo precisa que os pesquisadores sejam estimulados a implementar parcerias com pares não a partir de um interesse bibliométrico mas sim das potencialidades de produção de conhecimento relevante para suas áreas. Finalmente, o quarto princípio é a decolonialidade, promovendo por meio de políticas linguísticas uma academia que contribua para a igualdade e a justiça (JESUS 2018: 177).

Esses quatro elementos podem ajudar a pensar ações para potencializar essa aproximação entre as propostas acadêmicas e de internacionalização das IES na América Latina. De modo paralelo à promoção do acesso ao inglês, é possível pensar ementas e conteúdos comuns, alinhar a formação docente, encontrando espaços de convergência que

aproximem e permitam o estabelecimento de redes de pesquisa fortes, que ecoem no espaço internacional como uma fonte de conhecimentos novos, elaborados a partir da perspectiva latino-americana.

3 Proposta de educação plurilíngue e intercompreensão

Ao longo deste artigo, observamos diversas etapas e processos em torno da internacionalização da educação superior na América Latina, e a forma como as línguas desempenham um papel central nessas dinâmicas, ainda que pouco reconhecido. Cabe lembrar que as políticas linguísticas, assim como a implementação e a continuidade das iniciativas de internacionalização da educação, dependem da conjuntura social, política e econômica dos países da região. Não é a toa que somente a partir dos anos 90 países como Colômbia e Bolívia passam a reconhecer, dentro de suas constituições, a diversidade linguística e cultural do país, permitindo assim a implementação de propostas educativas em prol dessa diversidade.

Nos espaços de integração econômica e regional, geralmente se discutem pautas para a criação de modelos educativos ou de formação profissional com a finalidade de promover a mobilidade e facilitar a comunicação entre os cidadãos dos países que compõem tais espaços. Na Colômbia, por exemplo, o Plano Nacional do Bilinguismo 2004-2019 foi concebido como uma estratégia de suporte a acordos internacionais como a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) (TRUSCOTT DE MEJIA et al 2011), com um incentivo de implementação do ensino de língua inglesa no básico nas escolas públicas e privadas do país. Paralelamente, Argentina, Brasil e Uruguai iniciam a implantação de programas e leis nacionais a favor do ensino do espanhol e do português com o objetivo de consolidar as línguas do Mercosul (DE CASTILLO 2008) e assim contribuir com os processos de integração regional.

Como já mencionado, em 1991 foi criado o Mercosul Educativo, que visa ao desenvolvimento das políticas públicas, a promoção da integração e do desenvolvimento de projetos educativos, a criação e a implementação de programas e projetos comuns em toda a região do Mercosul e países associados. No âmbito desse projeto, foram desenvolvidas diversas ações a favor da valorização do plurilinguismo, dentre as quais o Projeto de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o Sistema de Certificação Regional dos Cursos Superiores

dos países do Mercosul e países associados (ARCU-SUL), um sistema de validação dos programas e dos diplomas de nível universitário entre os países membros de modo a fomentar a mobilidade acadêmica e profissional.

Na mesma perspectiva, em 2007, iniciou-se a discussão para a criação de uma instituição universitária com o objetivo de promover a integração regional e os intercâmbios científicos partindo das realidades e das temáticas latino-americanas. A partir da referida proposta, o Brasil apoiou a iniciativa de implementação da Universidade da Integração Latino-americana (UNILA), que desde 2010 abre as suas portas para acolher estudantes e professores estrangeiros provenientes, em grande parte, de países latino-americanos. No Brasil, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011), foram criadas várias instituições de educação superior, e foi implementado um grande número de projetos educativos. Dois deles possuem caráter de integração de populações estrangeiras chamando especialmente a nossa atenção: a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), iniciando as suas atividades em 2010, e a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2011.

É importante ressaltar que existem já há muitos anos outros projetos como programas de intercâmbio, editais especiais para estrangeiros (refugiados, visto humanitário), acordos de mobilidade e diversas iniciativas em várias universidades brasileiras que visam à integração, à circulação de pessoas e à promoção das línguas. No entanto, o contexto da UNILA abre um espaço de observação sobre as políticas e as práticas linguísticas educativas de uma população principalmente lusófona e hispanofalante em situação de migração acadêmica. Uma pesquisa doutoral⁸ prévia sobre essa intuição nos permitiu a observação e a coleta de dados aqui discutidos de forma a ilustrar o papel da intercompreensão em línguas românicas como ferramenta de comunicação e integração científica e cidadã.

Nesse contexto, observam-se no espaço latino-americano diversas iniciativas de oferta de ensino em línguas estrangeiras para promover a mobilidade e a internacionalização, principalmente em inglês. Entretanto, encontramos projetos educativos, fundamentados em proposições inovadoras e promissoras nas línguas locais, com o objetivo de resistir à imposição de uma língua franca para a ciência. É o caso do México, que implementou um

⁸ Alguns dos exemplos e dos dados desta análise foram desenvolvidos na tese doutoral de ERAZO MUNOZ, A. (2016). *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine* (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue. Orientador: Christian Degache, LIDILEM, Université Grenoble-Alpes. <http://www.theses.fr/2016GREAL001>. 06/07/2016.

projeto nacional de treze universidades interculturais em diversos Estados do país, ou ainda do Equador, com a *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*. Oficializada em 2004 e provisoriamente fechada desde 2013, instituiu no seu currículo, além das línguas, propostas de inclusão de saberes tradicionais oriundos da própria população local. A situação linguística e cultural dessas universidades consolida a oficialização e institucionalização do modelo intercultural como forma de administrar a diferença e a diversidade. Segundo VARGAS MORENO (2016: 126),

Este modelo se ha materializado en lo que Barnach-Calbó (1997) y Salmerón Porras (2010) han denominado «Educación Intercultural Bilingüe», apuesta que busca trascender el carácter lingüístico y de traducción propio de la educación para indígenas, dando cuenta de conocimientos, historias y valores propios en un diálogo horizontal con la cultura nacional (no indígena); el modelo intercultural bilingüe supone una educación ya no para los indígenas sino desde y con los indígenas, en donde comunidades y organizaciones participen activamente por la transformación de las realidades locales.

À luz desses modelos educativos no continente, apreende-se o contexto no qual a Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA) emerge e se constitui. No ano de 2008, foi instituído pelo Mercosul um programa universitário com o intuito de apoiar a mobilidade dos estudantes e docentes da educação superior. A demanda emerge da “*necesidad de una estructura que permita conectar los resultados de la enseñanza y de la investigación con las necesidades reales de la integración y del desarrollo de las sociedades suramericanas*” (BRICEÑO RUIZ 2011: 251). O projeto de uma instituição de educação superior supranacional visando à integração e mobilidade regional foi inicialmente uma aposta de vários países do Mercosul. Contudo, diversos motivos, principalmente econômicos, políticos e administrativos, levaram o Brasil a encaminhar a proposta da construção da universidade no território nacional em 2009. No ano seguinte, foi sancionada a Lei 12.189, de 12 de janeiro de 2010, que oficializa a criação da UNILA, recebendo, nesse mesmo ano, a primeira leva de estudantes e professores com quatro cursos de graduação.

De acordo com os documentos oficiais, “são princípios da universidade a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática” (UNILA 2013: 15). Observa-se, portanto, que, dentre os componentes da universidade, explicita-se o caráter bilíngue português-espanhol da

instituição, como menciona o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017): “[...] entre suas condições culturais para a realização do projeto latino-americano e caribenho, caracteriza-se pelo princípio do bilinguismo (português/espanhol), o qual é articulado nos diversos espaços científicos e pedagógicos da universidade” (PDI UNILA 2013: 17).

Embora não haja um documento oficial da universidade que institua a política linguística adotada pela instituição, alguns instrumentos legais internos, como o Regimento Geral da UNILA, artigo 111, 2013, esboçam orientações linguísticas: “O ensino na UNILA, bilíngue e interdisciplinar, em consonância com sua missão institucional”. Nesse sentido, estudantes e professores podem recorrer ao português e/ou ao espanhol em suas atividades acadêmicas. Ademais, todos os cursos de graduação contemplam em seus currículos um Ciclo Comum de Estudos, composto por três eixos: a) Estudo compreensivo sobre a América Latina e Caribe; b) Epistemologia e Metodologia; c) Línguas Portuguesa e Espanhola. Assim, todos os estudantes de graduação recebem uma formação linguística, com duração de seis a oito horas semanais, ao longo dos três primeiros semestres. Tal situação difere do tratamento conferido ao corpo técnico administrativo, predominantemente brasileiro, aos professores visitantes, substitutos e efetivos e aos alunos da pós-graduação, para os quais não é exigido nenhum tipo de formação ou proficiência linguística no momento do ingresso nem ao longo de seu percurso acadêmico. Essa situação gera assimetrias (diglossia) que se refletem principalmente na predominância do português como língua de comunicação no contexto institucional. Com efeito, como apontam ERAZO, DEGACHE e da SILVA (2019: 35), “apoiado pelas leis nacionais brasileiras e justificado pela grande presença de lusófonos (frente à população minoritária hispanofalante), o uso privilegiado do português sobre o espanhol é uma realidade”.

Evidencia-se assim a ausência de diretrizes e alinhamentos específicos sobre as práticas linguísticas no contexto da universidade, bem como uma reflexão sobre o conceito de bilinguismo como embasamento de um projeto pedagógico, ainda que a proposta da UNILA seja um exemplo para o continente. Como aponta o estudo realizado por ERAZO MUNOZ (2016), esse vácuo pode ser percebido como um espaço de liberdade para o falante, que pode optar por uma língua ou por outra, de acordo com a circunstância, potencializando assim o surgimento de fenômenos de contato linguístico, como o falar bilíngue e a intercompreensão.

A intercompreensão é, de fato, uma prática comunicativa ancestral, principalmente entre comunidades em situação de fronteira e contato linguístico. De acordo com ESCUDÉ e JANIN (2010: 6),

Le fait de communiquer, directement ou indirectement, en recourant à sa langue et en comprenant celle de l'autre était en même temps une très vieille pratique, à laquelle on recourait avec un empirisme plus ou moins maîtrisé, selon les circonstances, les nécessités ou les capacités de chacun.

Nesse contexto, uma instituição acadêmica, situada na cidade de Foz do Iguaçu, na fronteira entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai, considerada bilíngue e constituída por pessoas de diversas nacionalidades, apresenta um panorama favorável à prática da intercompreensão como forma de comunicação. Segundo DEGACHE e GARBARINO (2017), a intercompreensão é uma forma de comunicação em que os falantes, ainda que falem línguas distintas, compreendem uns aos outros, mobilizando um conjunto de estratégias comunicativas e socioculturais.

No caso da UNILA, em que o espanhol e o português são "autorizados" no contexto acadêmico, a prática da intercompreensão é recorrente em sala de aula, em casos em que o professor hispanofalante apresenta o conteúdo da aula em espanhol a alunos brasileiros, que intervêm em português. No entanto, para que isso aconteça, BLANCHET (2018: 34) aponta que é necessário contar com uma certa aceitação desse modo de comunicação e que haja acordo entre os interlocutores, seja tácito ou explícito, colaborativo (em cooperação) ou conflituoso (em oposição).

Assim, a exemplo da UNILA, a prática da intercompreensão e da comunicação plurilingue revela-se muito pertinente como forma de interação em contextos acadêmicos internacionais e de encontro científico, como seminários, congressos, reuniões.

A UNILA baseia-se em uma política linguística acadêmica implícita de “bilinguismo receptivo” e no reconhecimento do espanhol e do português como línguas de interação, abrindo uma possibilidade de comunicação e de produção muito interessante para o continente, como aponta HAMEL (2013: 337):

En síntesis, la comunidad hispana y lusitana, por su tamaño, historia, dinámica y riqueza, no deberían abandonar el desarrollo de su lengua en ningún espacio de la actividad

humana. Y el uso de las lenguas en el campo de las ciencias, tecnologías y la educación superior ocupa un lugar estratégico de primer orden de la relación global entre las lenguas.

Ainda para autores como BERTHOUD (2013), o multilinguismo é cada vez mais evidenciado como um antídoto para um modo unificado de fazer ciência, garantindo a pluralidade de perspectivas e conhecimentos. Na mesma direção, CERQUIGLINI (2013: 14) aponta:

C'est en travaillant par équipes que les étudiants et les enseignants peuvent entrer dans des systèmes d'échange divers qui les rendent performants, qui leur donnent légitimité et productivité dans la communauté scientifique internationale. Or cette communauté scientifique est nécessairement plurilingue, et doit le rester.

Assim, a intercompreensão, seja como forma de comunicação ou como abordagem pedagógica entre línguas próximas, atraiu e atrai cada vez mais o interesse de universidades e atores políticos, uma vez que se apresenta como um caminho para a promoção de uma sociedade multilíngue e multicultural cujos cidadãos são capazes de negociar maneiras diferentes de comunicação.

Conclusão

Como vimos, o final da primeira década do século XXI inaugura os movimentos de internacionalização da educação superior, o que poderia ter alavancado um movimento de integração regional. Lamentavelmente, também enseja sua negação, quando não se implementam ações deliberadas de resistência às hegemonias. Os Estados, compreendendo que, no mundo global, é inviável promover a educação superior de forma isolada, investem em internacionalizar suas universidades a partir de parcerias estratégicas. Buscam prioritariamente atender aos anseios da competição científica e da meritocracia acadêmica, que se traduzem pelos rankings internacionais. Nessa busca, a escolha se impõe de que parceiros para que projeto de internacionalização acadêmica e científica?

Fica claro que, nesse contexto assimétrico e desigual, é necessário celebrar o papel da diversidade linguística na produção do conhecimento e questionar tanto o princípio do

monolinguismo do inglês como língua acadêmica universal, como as relações acadêmicas assimétricas instituídas ao longo dos séculos. Essa hegemonia científica exerce uma pressão crescente para que o inglês se institua como segunda língua de trabalho em grande parte das instituições de ensino superior, inclusive na América Latina, que reúne a maior comunidade linguística do mundo, se essas duas línguas forem consideradas juntas, depois da China, com o mandarim. Essa expansão do inglês ocorre em detrimento das línguas locais e ameaça o fortalecimento e a visibilidade da produção de conhecimento em países que não conseguem implementar essa segunda língua em suas instituições de ensino superior. Além disso, esse avanço do inglês, que remete a um modelo de gestão acadêmica baseado nos princípios da eficiência, impondo sistemas de avaliação acadêmica extremamente hierarquizados e elitizados (rankings internacionais), compromete o movimento de integração regional, pois deixa pouco espaço à difusão de um conhecimento científico produzido localmente e voltado para necessidades locais e regionais. Assim, enfrenta-se hoje um dilema estrutural frente à crescente necessidade de internacionalização das universidades: aceitar e fomentar essa hegemonia do inglês ou buscar espaços de resistência linguística, por meio da expressão multilíngue e da defesa da veiculação dos conhecimentos produzidos localmente em língua local. Trata-se, como viu-se, de buscar implementar um ciclo virtuoso, baseado em um modelo plurilíngue e regionalmente diferenciado de reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

De fato, em um espaço de mobilidade internacional no contexto da globalização, o ensino e o conhecimento não se estabelecem a partir de uma língua compartilhada e falada por todos. Assim, a internacionalização do ensino superior e da ciência, pensada sob uma perspectiva multilíngue, contribuiria para privilegiar o trabalho em conjunto, valorizando a diversidade de culturas científicas e acadêmicas em prol da complementaridade e integração.

Os idiomas minorizados precisam encontrar espaço na academia e na produção do conhecimento, pois não será nas línguas majoritárias que encontraremos a especificidade da América Latina, ainda que seja por meio delas (as duas grandes línguas europeias hegemônicas) que o diálogo entre povos latino-americanos pode se efetivar por serem internacionalmente ouvidos e ocupar um espaço no contexto internacional.

Essa ampliação da convivência e do diálogo — seja por meio de ações conjuntas em espaços físicos ou, como visto, por aproveitamento dos recursos tecnológicos disponíveis —

resultará numa maior consciência da cultura do outro. A interculturalidade, ensina GARCÉS (2007: 235), pode ser uma “[...] *herramienta comprensiva y transformativa de las relaciones sociales, cruzadas por la diversidad y el conflicto*”. E então, por meio do contato e do diálogo, será possível que cada povo contribua com seu olhar nesse processo tardio de autoconhecimento ao cabo do qual, enfim, a América Latina fará ouvir pelas vozes há muito silenciadas.

Referências bibliográficas

AMON, Ulrich. *The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2001.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARGUMEDO, Alcira. *Los silencios y las voces en América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Edición del pensamiento popular, 2004.

BERTHOUD, A-C. (2013). « Vers une science polyglotte ». Cahiers de l'ILSL (Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne), 36, 25-44.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. *A educação superior como estratégia de integração regional: o caso da UNILA*. Tese de doutorado. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2017. <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Vanessa%20Alves%20Bertolleti.pdf>. (15/12/2019).

BLANCHET, Philippe. Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes: enjeux théoriques et pistes sociodidactiques. In: GARBARINO, Sandra; DEGACHE, Christian. *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*, Lyon: Travaux du CRTT, 2018. 28-35. https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf. (15/12/2019).

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRICEÑO RUIZ, José. *El Mercosur y las complejidades de la integración regional*. Buenos Aires, Argentina: Teseo, 2011.

CERQUIGLINI, B. “Le Plurilinguisme en faveur de la Science”, Synergies Europe nº8 - 2013

p. 11-17.

COMUNIDAD ANDINA. *Acuerdo de Cartagena*. 1969.
<http://www.comunidadandina.org/Documentos.aspx>. (15/12/2019).

DE CASTILLO, Ataliba. Integrando América Latina através da pesquisa lingüística. In: DA HORA, Dermeval; MARQUES DE LUCENA, Rubens (Eds.). *Política Linguística na América Latina*. Joao Pessoa, Brasil: Ideia, Editor universitária, 2008. 141-147.

DEGACHE, Christian; GARBARINO, Sandra. *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: Ed. UGA, «Didaskein», 2017.

DE SWAAN, Abram. Language Systems. In: COUPLAND, Nikolas. *The handbook of language and globalization*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

ERAZO MUNOZ, Angela. L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue. Tese de doutorado. Orientador: Christian Degache. Université Grenoble-Alpes, França, 2016. <http://www.theses.fr/2016GREAL001>. (15/12/2019).

ERAZO, Angela; DEGACHE, Christian; DA SILVA, Regina. Contato linguístico e comunicação plurilíngue como meio de inserção acadêmica de estudantes estrangeiros, In: GOROVITZ, S.; MOREIRA GOMES, D. (cord.). *Fronteiras linguísticas em contextos migratórios*. Brasília: UnB Ed, 2019. 11-41.

ESCUDE, Pierre; JANIN, Pierre. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International, 2010.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

HAMEL, Rainer Enrique. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* 52(2), 2013, 321-384.

JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de. *Política e Planejamento Linguístico para Ciência e Educação Superior: possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de conhecimento*. Tese de doutorado. Orientador: Gilvan Müller de Oliveira. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. *Encontros do Mercosul Educacional*. Belo Horizonte, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul_portugues.pdf. (15/12/2019).

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; BECKHAUSER, Alex; MENDES, Júlia; JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de. O português língua da ciência e da educação superior: primeiras aproximações. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de; RODRIGUES, Luana. *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017.

PASQUINO, Gianfranco. Integração. In: BOBBIO, Norberto (Org.). *Dicionário de Política*. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Coleção Sur Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro/2005.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. The global politics of language: markets, maintenance, marginalization, or murder? In: COUPLAND, Nikolas. *The handbook of language and globalization*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

TRUSCOTT DE MEJIA, Anne Marie; LOPEZ MENDOZA, Alexis; PEÑA DIX, Beatriz. (Eds.). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes, 2011.

SINGH, Michael & HAN, Jinghe. *Pedagogies for Internationalising Research Education*. London: Palgrave UK, 2017

UNILA. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), relativo ao quinquênio 2013-2017. 2013. <http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. (30/06/2019).

VARGAS MORENO, Paola. Educación Superior Intercultural en Ecuador y México. disputas y tendencias. In: *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 4 (2), 2016, 121-142.

ZEÁ, Leopoldo. *El Problema de la identidad latinoamericana*. México: Nuestra América, 1985.

