


## MERCOSUL, Políticas Linguísticas e Extensão Universitária: uma reflexão “desde” a fronteira /

### *MERCOSUR, Language Policies and University Extension: a few considerations from the border*


*Valdilena Rammé*<sup>1\*</sup>

Professora e pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, Ceará, Brasil). Tem doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área do português língua estrangeira/adicional e na linha da teoria linguística e análise gramatical.

 <https://orcid.org/0000-0003-1794-3278>

*Angela Erazo Muñoz*<sup>2\*\*</sup>

Professora e pesquisadora na Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa, Paraíba, Brasil), no Departamento de Mediações Interculturais e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. É doutora em Ciências da Linguagem, especialidade linguística e didática pela Universidade de Grenoble - Alpes (França). Atua nas áreas de Linguística Aplicada, Didática das Línguas e Mediação linguística e cultural.

 <https://orcid.org/0000-0002-4952-4628>

**Recebido** em 01 ago. 2024. **Aprovado** em 25 nov. 2024.

#### Como citar este artigo:

RAMMÉ, R.; ERAZO-MUÑOZ, A. MERCOSUL, Políticas Linguísticas e Extensão Universitária: uma reflexão “desde” a fronteira. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 13, n. 5, e3223, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14560241>

#### RESUMO

O presente artigo discute os impactos de políticas educacionais e linguísticas *top-down* e *bottom-up*. Para ilustrar o primeiro caso, são analisadas as ações do Setor Educacional do MERCOSUL e dos governos que dele fazem parte, ponderando-se sobre seus resultados concretos. No segundo caso, são apresentadas e examinadas ações promovidas no âmbito da Extensão universitária. Nesse contexto, apresentamos alguns projetos desenvolvidos pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), nos debruçando sobre seus impactos nas políticas locais. Como metodologia, foram adotadas a pesquisa documental e bibliográfica. Assim, foram analisados documentos publicados no âmbito do MERCOSUL, Leis Federais brasileiras e resoluções e editais da UNILA. Foram selecionadas, ainda, publicações sobre a UNILA, o MERCOSUL e outros temas relacionados às políticas educacionais e linguísticas do MERCOSUL que saíram na mídia entre 2006 e 2024. A revisão bibliográfica se debruçou, por sua

---

<sup>1\*</sup>

[valdilena.ramme@ufc.br](mailto:valdilena.ramme@ufc.br)

<sup>2\*\*</sup>

[angela.erazo@academico.ufpb.br](mailto:angela.erazo@academico.ufpb.br)

vez, sobre os conceitos de políticas linguísticas, internacionalização, geopolítica do conhecimento e mercados linguísticos. Ficou evidenciado que o Ensino Superior e a Extensão, em particular, podem se configurar em um instrumento de política linguística e educacional, apesar de suas limitações.

PALAVRAS-CHAVE: MERCOSUL; Política Linguística; Extensão Universitária.

#### ABSTRACT

*This article discusses the impacts of top-down educational and linguistic policies, on one hand, and bottom-up educational and linguistic policies, on the other. To illustrate the first case, actions taken by the Educational Sector of MERCOSUR and its member governments are analyzed, considering their results and impacts. In the second case, actions promoted within the scope of University Extension are presented and examined. In this case, we present some projects developed by the Federal University for Latin American Integration, focusing on their impacts on local policies. A documentary and bibliographic research methodology was adopted. Thus, documents published within the scope of MERCOSUR, Brazilian federal laws, and resolutions and notices from UNILA were analyzed. Publications on UNILA, MERCOSUR, and other topics related to educational and linguistic policies of MERCOSUR that appeared in the media between 2006 and 2024 were also selected. The bibliographic review focused on the concepts of linguistic policies, internationalization, geopolitics of knowledge and linguistic markets. It was evidenced that Higher Education and Extension, in particular, can serve as an instrument of linguistic and educational policy, despite their limitations.*

**KEYWORDS:** MERCOSUR; Linguistic Policy; University Extension.

## 1 Introdução

Este artigo apresenta a síntese de uma série de discussões desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa “Liña: Estudos em interlíngua, línguas próximas e em contato”, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Inserida na Tríplice Fronteira entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai, a UNILA configura-se como um rico espaço de debate e pesquisa sobre o contato entre línguas e culturas. Ao mesmo tempo, com sua proposta de ensino bilíngue português-espanhol, essa universidade enfrenta desafios na formulação de políticas linguísticas e na gestão das línguas, especialmente em relação ao português, com foco na integração regional.

A pesquisa aqui apresentada teve por objetivo geral descrever e analisar os resultados das políticas linguísticas e educacionais do âmbito do MERCOSUL. Pretende-se, com isso, contribuir para a área de investigação sobre os processos de integração da América Latina, e em especial, da América do Sul, através da elaboração de um panorama descritivo da gestão das línguas nesse contexto, tendo em vista seu papel fundamental nos processos de integração regional. Esta pesquisa se justifica, portanto, pela necessidade de entendermos como a ausência de um planejamento que considere as realidades locais pode facilitar ou dificultar o contato linguístico e intercultural, assim como a circulação de pessoas e do conhecimento produzido em nosso continente.

A metodologia da presente pesquisa pode ser descrita como documental e bibliográfica. Para a discussão, foram analisados diferentes documentos publicados no âmbito do MERCOSUL, como atas, resoluções e tratados, além de Leis Federais brasileiras, resoluções e editais da UNILA. Também foram selecionadas e analisadas publicações sobre a UNILA, o MERCOSUL e outros temas relacionados às políticas educacionais e linguísticas do MERCOSUL que saíram na mídia entre 2006 e 2024. A revisão bibliográfica ainda incluiu a leitura de textos que apresentam e debatem os conceitos de política linguística, internacionalização, integração regional e mercados linguísticos. A partir dessas leituras, estabeleceu-se um marco teórico e documental que permitiu a discussão sobre os impactos de políticas educacionais e linguísticas *top-down*<sup>3</sup> (Spolsky, 2004), como é o caso do Setor Educacional do MERCOSUL, e de políticas educacionais e linguísticas *bottom-up*, promovidas através da Extensão universitária. Fica evidenciado como o ensino superior e a Extensão, em particular, podem atuar como um instrumento de política linguística e educacional, apesar de suas limitações.

Desse modo, para elaborar esta reflexão sobre o papel crucial da universidade pública e das/dos trabalhadores da educação como agentes de política linguística, este artigo será organizado da seguinte forma. Na próxima seção, apresentaremos brevemente o MERCOSUL e seu papel nas políticas educacionais de integração regional. Na sequência, a partir desse recorte histórico e territorial, serão revisados os conceitos de geopolítica do conhecimento e mercado das línguas, para, a seguir, apresentar e debater a política linguística do MERCOSUL, a partir de seu impacto na política linguística do governo brasileiro, e vice-versa. Finalmente, partindo desse cenário mais amplo, voltaremos nossa lupa para a UNILA e discutiremos o papel dessa universidade bilíngue e internacional, principalmente através da Extensão, na promoção da língua portuguesa e nas políticas linguísticas e de integração intercultural de um território fronteiriço.

---

<sup>3</sup> Para caracterizar a forma verticalizada da política linguística e educacional do MERCOSUL e do estado brasileiro, seguindo a orientação de um(a) dos(as) pareceristas, optamos por utilizar, neste trabalho, somente a nomenclatura de Spolsky (2004). Porém, é importante mencionar que há outras possibilidades de se abordar conceitualmente esse problema. Calvet (2007), por exemplo, cunhou os termos *in vivo* e *in vitro* para descrever tais casos. Segundo o autor, as políticas linguísticas podem se diferenciar em relação à sua abordagem. Por um lado, as políticas *in vivo* referem-se às práticas e intervenções que as comunidades de falantes implementam no uso cotidiano das línguas. Elas emergem das interações reais entre os indivíduos e grupos sociais, e incluem ações espontâneas, não necessariamente formalizadas por um órgão governamental. Já as políticas *in vitro*, referem-se às intervenções planejadas, formalizadas e implementadas por entidades governamentais ou organizações oficiais fora do contexto natural do uso da língua.

## 2 De Política Externa e de Política Linguística

Para começarmos a contemplar a importância de um projeto político, educacional e linguístico como a UNILA, precisamos fazer um breve recuo histórico e entender a política externa do Brasil e sua relação com os países do Sul Global, e em especial os vizinhos latino-americanos, nas últimas décadas. Apesar dos recentes golpes<sup>4</sup> que as jovens democracias latino-americanas sofreram nos últimos anos, o continente sul-americano vinha, desde os anos 80, em uma trajetória de conquistas democráticas e de aproximação para a construção de blocos econômicos e políticos que compartilham inúmeras especificidades históricas e culturais.

Assim, embora a política internacional do Brasil tenha se pautado, em grande parte, pela agenda estadunidense ao longo do século XX (Baptista; Bertolucci; Diogo, 2020), desde a redemocratização, testemunhamos a criação de diferentes blocos e tratados voltados para as relações sul-sul. São fruto desse movimento a criação da Associação Latino Americana para o Desenvolvimento Integrado (ALADI), em 1980, do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996, da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), em 2008, da Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC), em 2010, e do banco dos BRICS<sup>5</sup>, o *New Development Bank*, em 2015.

Nas décadas mais recentes, portanto, e em especial a partir do início do século XXI, a política externa brasileira assumiu efetivamente um posicionamento mais voltado à integração regional, com exceção do período de governo de 2019 a 2022, em que observamos uma ruptura com a tradição histórica de relações exteriores do Brasil (Baptista; Bertolucci; Diogo, 2020). Segundo Baptista, Bertolucci e Diogo (2020), a gestão do Itamaraty no período Bolsonaro-Araújo<sup>6</sup> foi marcada pela reaproximação com os Estados Unidos e o centro do capitalismo, e em especial

---

<sup>4</sup> Diferentes autores e analistas políticos descrevem os processos de desestabilização ou interrupção de governos democraticamente eleitos no século XXI como golpes de estado “light”. Não há, nesses casos, confronto violento nem procedimento inconstitucional *per se*, embora sua legalidade possa ser considerada bastante frágil. A título de exemplo, podemos citar os artigos de Lemoine (2014), De Oliveira (2016) e Da Cunha (2016), que analisam os casos do Peru, em 2010, da Venezuela, em 2002, de Honduras, em 2009, do Paraguai, em 2012, e do Brasil, em 2016. A pesquisa de Pietro (2017) também lança luz sobre esses acontecimentos.

<sup>5</sup> BRICS é um acrônimo da língua inglesa que atualmente faz referência à parceria existente entre cinco países das maiores economias emergentes do mundo: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (do inglês *South Africa*). Embora não seja um grupo econômico formal, desde sua primeira reunião em 2006, este bloco tem ganhado relevância política e econômica.

<sup>6</sup> Ernesto Henrique Fraga Araújo foi ministro das Relações Exteriores do Brasil entre janeiro de 2019 e março de 2021, durante o governo de Jair Bolsonaro.

com países ideologicamente alinhados, como aqueles que possuíam uma agenda anti-ciência e de ataque aos Direitos Humanos. Exemplos dessa ruptura são a saída do Brasil da UNASUL em 2019 e o fim do Programa Mais Médicos<sup>7</sup>.

Porém, embora tenha se intensificado na gestão de Bolsonaro, é possível reconhecer que desde o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o governo Temer já vinha implementando uma agenda de desmonte da educação e da ciência. Nesse contexto, vimos o fim do Programa Ciências Sem Fronteiras para a graduação (SBPC, 2017), a partir de 2017, e, consequentemente, o sucateamento do Programa Idiomas sem Fronteiras, que só sobreviveu porque as Universidades Federais tomaram para si a tarefa de continuar financiando esse importante projeto de promoção linguística, científica e cultural.

O governo Bolsonaro foi, então, marcado pela continuidade de cortes sucessivos nos orçamentos do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), o que impactou de forma catastrófica o orçamento das universidades públicas e dos institutos de pesquisa, ciência e tecnologia em todo o país, como denunciou a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 2022). Um exemplo do impacto negativo de tal política nas ações concretas voltadas para a integração educacional regional se vê na descontinuidade do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), cujas graves repercussões também são resultado da falta de financiamento do governo brasileiro a partir de 2015 (Bueno, 2021; Bueno; Souza, 2021).

Para visualizarmos mais claramente esse cenário, é preciso lembrar que o PEIF foi inicialmente instituído, em 2005, como uma política educacional bilateral entre Brasil e Argentina. A partir de 2012, porém, passou a integrar a política educacional do MERCOSUL, sendo orientada, no Brasil, através da Portaria MEC 798/2012 (Brasil, 2012), o que permitiu a expansão de seu alcance para outras regiões fronteiriças (Lorenzetti; Torquato, 2016). Contudo, a partir de 2013, após a saída do Paraguai do MERCOSUL, e depois de 2015, com a descontinuidade do financiamento brasileiro, embora a Portaria MEC 798/2012 siga em vigor, o Programa acabou se transformando em uma política de caráter localizado, estabelecida a partir de projetos pontuais

---

<sup>7</sup> O Brasil retorna à UNASUL em 2023 e retoma o Programa Mais Médicos no mesmo ano. Para substituir o Programa Mais Médicos, o governo anterior havia criado o Programa Médicos pelo Brasil em 2019, porém, as primeiras contratações só foram feitas em 2022, em seu último ano de governo.

das universidades envolvidas em parceria com os governos municipais e outras instituições locais (Anastácio; Moreira Junior, 2020; Bueno, 2021; Bueno; Souza, 2021).

Na região da Tríplice Fronteira, a título de exemplo, as cidades de Foz do Iguaçu (Brasil) e Puerto Iguazú (Argentina) participaram do PEIF desde a sua fundação. A formação de professores e professoras para o programa, na fase mais recente, a partir da Portaria MEC 798/2012, contava com a colaboração da UNILA. Assim, após a interrupção do PEIF, foi através dos projetos de extensão coordenados por professoras da UNILA que se deu continuidade na promoção de formação docente e da educação intercultural nas escolas locais (Amato; Thochez, 2020). Esses esforços culminaram, por sua vez, na criação de uma Lei municipal que, a partir de 2022, prevê o ensino de espanhol como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu (Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, 2022).

O caso de Foz do Iguaçu é emblemático do conceito de política linguística *bottom-up*. No contexto de ausência de uma gestão política governamental, os agentes locais tomaram para si a tarefa de gestão das línguas faladas no seu território. Especificamente neste contexto de fronteira entre países cujas línguas oficiais são o português e o espanhol, temos a implementação localizada de uma política pública que introduz o ensino da língua espanhola na rede municipal de educação. Essa política linguística a nível municipal pôde ser construída, contudo, devido ao papel ativo que docentes da UNILA e da Secretaria Municipal de Educação assumiram como “agentes de política” (Rajagopalan, 2013). Os limites dessa política, porém, podem ser vistos na forma como o ensino da língua portuguesa no país vizinho, Paraguai, ainda encontra diversos desafios.

Urbietta e Wexell-Machado (2018) destacam que embora haja um

considerável número de brasileiros e descendentes de brasileiros, o ensino de língua portuguesa no Paraguai não é tão representativo. Wexell-Machado (2013) comenta que poucas escolas públicas oferecem cursos de português como língua estrangeira e que o ensino dessa disciplina em colégios privados é limitado a algumas séries ou mesmo concentrado em apenas um ano letivo.<sup>8</sup> [...] (Urbietta; Wexell-Machado, 2018, p. 4, tradução nossa).

Por outro lado, Weber (2016, p. 205) avalia que “a língua portuguesa vive, atualmente, um conflito com a [sic] guarani e a espanhola na zona de fronteira”. Bezerra Ferreira (2020, p. 142)

---

<sup>8</sup> “(...) considerable número de brasileños y descendientes de brasileños, la enseñanza de lengua portuguesa en Paraguay no es tan representativa. Wexell-Machado (2013) comenta que pocos colegios públicos ofrecen cursos de portugués lengua extranjera y que la enseñanza de dicha asignatura en colegios privados es limitada a algunas series o mismo concentrada a apenas un año lectivo.”

acredita que isso aconteça em “decorrência do poder econômico e político de agricultores brasileiros que trabalham em terras paraguaiaias”. Essa tensão pode ser observada na conversa abaixo, publicada por Redígolo (2021). O trecho a seguir é a transcrição de um áudio<sup>9</sup> de WhatsApp que teria sido enviado por uma fazendeira brasileira a seus funcionários paraguaios:

Bom dia, grupo, Que tal? Como estão? Espero que estejam todos bien. Quero comunicar algo que está nos molestando muitíssimo na Estância, nas lavouras. Él tema del Guarani, tema del guarani. Nosotros chegamos próximo de las personas, estão hablando en Guarani e continuam hablando como se nada fosse. E Aldo já está molesto, estoy também, porque estan hablando de nossa Estância [...]. Nosotros não hablamos em alemão em frente de ustedes. Porque creio que isso é feio, que isso não se hace. **Yo não me importo em hablar em Guarani porque não me interessa.** Creio que em espanhol e português já está bem para mim. **Então a partir de hoy, a partir de hoy, está proibido Guarani na Estância. Ustedes estão escutando? PRO-I- BI-DO! Se van hablar em português e em espanhol, que é o idioma a cá del Paraguai.** Está bien? (Redígolo, 2021, p. 28, grifo nosso)

Ao mesmo tempo, em algumas regiões, se observa a rejeição à língua portuguesa, como pode ser verificado na notícia abaixo, de julho de 2023:

Figura 1: Cidade paraguaia da fronteira proíbe o português.



Segundo o artigo em questão, o “objetivo da medida [...] é preservar a identidade cultural do país e coibir o uso do ‘portuñol’, que estaria trazendo dificuldades aos professores das escolas

<sup>9</sup> Segundo Redígolo, esse áudio circulou em grupos de WhatsApp em janeiro de 2021. Sua provável origem é um grupo de fazendeiros brasileiros proprietários de terras no Paraguai. De acordo com sua fonte, a voz pertence a uma fazendeira brasileira chamada Janice. Para uma compreensão mais aprofundada desse contexto, sugerimos vivamente a leitura de Redígolo (2021).



locais” (Wojciechowski, 2023, n.p)<sup>10</sup>. Considerando, assim, a intrincada relação entre a política externa brasileira e seus reflexos nas políticas linguísticas nacionais e locais, assim como no processo de internacionalização da língua portuguesa, olharemos agora para o MERCOSUL e buscaremos entender seu papel e influência nas políticas educacionais e linguísticas de integração regional.

### 3 De Política Educacional e Política Linguística no MERCOSUL

Como se sabe, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um bloco econômico intergovernamental e supranacional criado, em 1991, pelos governos da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, com a assinatura do Tratado de Assunção. É concebido como um “avanço no esforço tendente ao desenvolvimento progressivo da integração da América Latina” e reflete a intenção dos estados parte de “acelerar seus processos de desenvolvimento econômico com justiça social” (MERCOSUL, 1991, p. 1). O Tratado de Assunção também prevê que o bloco esteja aberto à adesão de outros estados membros da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI). Assim, Bolívia<sup>11</sup>, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname são estados associados do MERCOSUL. Em 2006, a Venezuela teve sua adesão oficializada pelo bloco<sup>12</sup>.

Segundo seu documento fundacional, o MERCOSUL tem como propósitos a “livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos”, a “coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais” e “harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração” (MERCOSUL, 1991, p. 2). O bloco também é regido pelos princípios da democracia e do desenvolvimento econômico, registrados no Protocolo de Ushuaia sobre compromisso democrático no MERCOSUL, Bolívia e Chile (MERCOSUL, 1998).

---

<sup>10</sup> Como bem observou um(a) parecerista, o exemplo apresentado aqui poderia ser resultado sim da política linguística Paraguaia que tem como objetivo proteger o Guaraní e o espanhol como línguas nacionais. Ao mesmo tempo, é interessante observar como, nas regiões em que o contato linguístico é mais intenso e gera fenômenos como oportunhol, os agentes locais também podem tomar decisões que impactam sua realidade imediata. Por isso, a importância de se compreender melhor como se materializam as políticas linguísticas tanto em uma perspectiva *bottom-up*, como *top-down*.

<sup>11</sup> O Estado Plurinacional da Bolívia encontra-se em processo de adesão desde 2012.

<sup>12</sup> De acordo com o site oficial do MERCOSUL, a Venezuela encontra-se atualmente com seus direitos suspensos por violar o disposto no parágrafo do artigo 5º do Protocolo de Ushuaia.



As línguas oficiais do bloco, desde a sua fundação, são o português e o espanhol, línguas oficiais dos estados membros no momento de sua constituição. Elas são usadas alternadamente nas comunicações e documentos oficiais, segundo o país que estiver na presidência do bloco no período. Contudo, é importante também destacar que, embora a língua guarani tenha sido adotada como língua oficial do Paraguai ainda em 1992, foi somente em 2006 que ela foi reconhecida como língua do MERCOSUL e levou mais oito anos para, em 2014, o bloco a reconhecer como língua oficial de trabalho do Parlamento do Mercosul (MERCOSUL, 2014). Essa mudança tampouco reflete a enorme riqueza linguística existente nos países membros.

Para entendermos melhor o impacto de sua política, também é preciso compreendermos, mesmo que de forma sucinta, o funcionamento do MERCOSUL<sup>13</sup>. A gestão geral do bloco é dividida entre o Conselho do Mercado Comum (CMC) e o Parlamento do MERCOSUL (PARLASUL). Submetidos ao CMC, temos o Grupo Mercado Comum (GMC) e outros grupos e comissões formados por autoridades dos estados membros, assim como a Comissão de Comércio do MERCOSUL (CCM) e a Secretaria do MERCOSUL (SM). O Conselho do Mercado Comum é o responsável pelas Decisões tomadas pelo bloco. O GMC é responsável pelas Resoluções e a CCM pelas suas Diretrizes. A cargo do PARLASUL estão os Pareceres, Projetos e Recomendações.

Ainda em dezembro de 1991, através da Decisão 07/91, o Conselho do Mercado Comum instituiu o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), a partir da criação da Reunião dos Ministros de Educação do MERCOSUL (RME) (MERCOSUL, 2024a). O SEM é a instância de “negociação de políticas públicas e da elaboração e execução de programas e projetos conjuntos” (MERCOSUL, 2024, n.p). O Plano Estratégico 2001-2005 (MERCOSUL, 2024b), por exemplo, propôs a criação de um sistema de acreditação de cursos de Graduação no âmbito do MERCOSUL e estados associados. Assim, a Decisão CMC 17/2008 (MERCOSUL, 2008) cria o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados (ARCU-SUL), cuja função é desenvolver e aplicar mecanismos que atestem os níveis de qualidade acadêmicos e científicos dos cursos dos países do bloco.

Na esfera do ARCU-SUL, é desenvolvido o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA), que teve sua primeira convocatória já em 2006. Como previsto

---

<sup>13</sup> O Organograma oficial do MERCOSUL pode ser consultado no link: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/organograma-mercotel-completo-oficial/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

no Plano Estratégico 2011-2015 (MERCOSUL, 2024b), a expansão do programa resultou em uma mudança no seu formato. A partir de 2014, a mobilidade se realiza através de projetos bilaterais entre os cursos de graduação acreditados, possibilitando assim a ampliação do intercâmbio de estudantes, docentes-pesquisadores e coordenadores (MARCA, 2024).

Outros exemplos de ações resultantes da política educacional do MERCOSUL incluem a Decisão CMC N° 04/94, que prevê procedimentos facilitados para o Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Nível Médio Não Técnico (MERCOSUL, 2024c). A Decisão CMC N° 07/95, por sua vez, normatiza o Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico (MERCOSUL, 2024c). Já as Decisões CMC N° 08/96 e CMC N° 04/99 buscam viabilizar o Exercício de Atividades Acadêmicas e a Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados Partes do MERCOSUL (MERCOSUL, 2024c). É nesse contexto que o SEM desenvolve, como já mencionado, o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), que, posteriormente, ficaria conhecido como PEIF, ou Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

No aniversário de dez anos do Programa, Lorenzetti e Torquato (2016) refletem sobre os resultados e desafios do PEIF nessa primeira década. Para esses autores, as carências iniciais do programa, que seriam resolvidas à medida que ele fosse avançando, continuavam ali depois desse primeiro decênio. Dentre os principais desafios para a sua almejada institucionalização, os autores citam a disparidade na remuneração e financiamento dos/as docentes e escolas participantes nos diferentes países, assim como a irreconciliável dissonância entre as experiências que os professores e professoras relatam e os discursos oficiais, que difundem o “PEIF como motor de integração regional e intercultural” (Lorenzetti; Torquato, 2016, p. 99). Em suas palavras,

a Política precede à Política Linguística, mas parece que o Programa inverte essa relação. Uma verdadeira questão macropolítica, como é um processo de integração regional e internacional, não pode ser uma tarefa para ser desenvolvida, desde o nível micropolítico, pela escola, que se encontra já sobrecarregada de demandas (Lorenzetti; Torquato, 2016, p. 99).

Müller de Oliveira e Morello (2019) também expõem a falta de engajamento e morosidade na resposta dos governos nacionais e dos Ministérios de Educação a propostas de adequação do Programa aos desafios enfrentados localmente. Anastácio e Moreira Junior (2020), por sua vez, ressaltam como obstáculo a ser superado as diferenças entre o arcabouço legal-normativo dos países envolvidos, assim como as incompatibilidades da estrutura e organização escolar.

Paralelamente, Bueno e Souza (2021, p. 11) ponderam que “[o] pouco tempo de vigência do programa é um importante sinalizador dos obstáculos presentes na pactuação de políticas educacionais entre os países da América do Sul, em especial, do Mercosul”.

As autoras apontam, além disso, que outro ponto crítico para a continuidade do programa foi a falta de acompanhamento do Setor Educacional do MERCOSUL, pois o SEM “não perfez sua função de monitorar, avaliar e solicitar o cumprimento do acordo entre os países membros” (Bueno; Souza, 2021, p. 15). Desse modo, as autoras concluem que o PEIF acabou se tornando um projeto de nação, e não um projeto do MERCOSUL. Consequentemente, nos países em que houve um maior comprometimento do governo federal, o projeto teve mais sucesso.

O que todos esses trabalhos revelam é que a falta de uma gestão mais comprometida do SEM com os projetos e ações que ele mesmo propôs acabou afetando de maneira negativa importantes projetos de integração, apesar da vontade e, muitas vezes, do esforço e envolvimento dos agentes locais. De fato, embora reconheça em seus documentos oficiais o papel crucial da educação e, em especial, das línguas, para a integração regional, a efetiva atuação do SEM revela o baixo comprometimento do MERCOSUL com essas questões.

O trabalho de Teixeira (2018) traz dados muito significativos a esse respeito. Segundo o levantamento da autora, de 1991 a 2017, de um total de 962 Decisões tomadas pelo Conselho do Mercado Comum, somente 41 tiveram como tema educação ou línguas (4,26%). De um total de 1.744 Resoluções publicadas pelo Grupo Mercado Comum, somente 16 abordaram educação/línguas (0,9%). De um total de 308 Recomendações elaboradas pelo PARLASUL, somente 18 tratavam de educação/línguas (4,26%). Por fim, de um total de 141 Tratados assinados no âmbito do MERCOSUL, somente 19 incluíam os temas educação/línguas (13,47%). Segundo a autora, esses números indicam que, apesar da importância crucial da educação e das línguas para a integração regional, esses tópicos têm recebido atenção insuficiente nas políticas e acordos do bloco.

Lastimosamente, em 2019, sob a gestão Bolsonaro-Weintraub, o Setor Educacional do MERCOSUL sofreu um duro golpe. O governo brasileiro anunciou sua saída do SEM, alegando a “falta de eficiência e resultados práticos que impactassem positivamente na melhoria de índices gerais da Educação, ao longo de 28 anos, mesmo com o investimento de recursos e presença política do país” (BRASIL, 2019, n.p.). Segundo Costa (2020, n.p), com essa decisão, “o Brasil abriu mão de construir e de usufruir dos benefícios de um espaço regional consolidado e com

resultados concretos positivos para setores da sociedade brasileira”. De fato, apesar dos entraves e problemas que mencionamos aqui, o SEM possui um potencial estratégico para a gestão das línguas e da educação em uma perspectiva de integração regional e para a internacionalização, como, por exemplo, na elaboração de normas que simplifiquem e facilitem a revalidação de diplomas entre universidades de países da América Latina, ou ainda na publicação de diretrizes que orientem o ensino-aprendizagem e avaliação em línguas estrangeiras e adicionais em uma perspectiva plural.

Para superar os desafios aqui mencionados, o trabalho no bloco precisa ser fortalecido e melhor estruturado, não abandonado. Retomando as reflexões de Lorenzetti e Torquato (2016), é preciso reconhecer que

a construção de uma modalidade própria (intercultural e/ou bilíngue), merece um tratamento que excede as possibilidades de um programa, demandando ações nos níveis das políticas sócio-educativas e de gestão do sistema educacional mais amplo, indo além das escolas localmente situadas. Pode-se começar ali, mas não se pode limitar às escolas. (Lorenzetti; Torquato, 2016, p. 90).

Ao mesmo tempo, o posicionamento do governo federal entre 2019 e 2022 é ilustrativo de como as recentes tentativas de políticas linguísticas e educacionais voltadas para a integração regional são vulneráveis. À medida que os governos mudam, as frágeis políticas elaboradas no âmbito do bloco são reorientadas ou abandonadas. Nesse contexto, entram em cena os agentes locais, que acabam tendo sucesso limitado em impactar seus territórios específicos. Todavia, o horizonte de uma integração mais abrangente, que alcance todo o continente latino-americano, permanece como uma utopia. Para podermos avançar na discussão sobre esse movimento, de uma política governamental institucionalizada para uma política localizada e pontual, revisaremos, na próxima seção, alguns conceitos-chave a respeito de políticas linguísticas, geopolítica do conhecimento e internacionalização das línguas e universidades.

#### **4 Um breve referencial teórico sobre Política Linguística**

O primeiro conceito importante para nossa discussão é o conceito de “mercados linguísticos”. Conforme nos explica Müller de Oliveira (2010, 2013), as línguas podem ser vistas

como um problema, um direito ou um recurso. Elas são um problema quando criam barreiras para a institucionalidade. Elas são um direito, quando vistas como fruto da luta de diferentes povos e comunidades para defender suas histórias e culturas. E por fim, elas são um recurso quando usadas em favor do capital. Assim, as línguas têm valor econômico e este valor está vinculado ao poder do(s) país(es) em que elas são faladas. Ou seja, seu valor é dependente da capacidade de “ingresso e a permanência das línguas nos circuitos de produção” (Müller de Oliveira, 2010, p. 25). Nesse sentido, Müller de Oliveira (2013) também discute sobre a importância de blocos como a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) para a internacionalização de uma língua e sua entrada em novos mercados. Nessas situações, fica evidente como as políticas de estado e as políticas linguísticas podem caminhar lado a lado.

No Brasil, um exemplo claro da relação entre políticas linguísticas e a Política Externa do estado pode ser observado ao analisarmos a participação do país nos processos de internacionalização da língua portuguesa nas últimas décadas (Diniz, 2020). Como já mencionado, apesar de ter dado continuidade a uma tradição de Política Externa multilateral, com exceção dos anos 2019-2022, em especial a partir dos anos 90 e início do século XXI, o Brasil voltou seu foco para as relações sul-sul, o que permitiu que se colocassem muitos esforços na promoção da língua portuguesa nos continentes sulamericano e africano.

Talvez o principal fruto dessa política seja a criação e expansão do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Atualmente o exame é amplamente usado pelas universidades brasileiras como forma de atestar a proficiência em língua portuguesa de estudantes internacionais. Ademais, é clara sua influência na criação do Certificado de Espanhol: *Lengua y Uso* - CELU (Argentina, 2005). Além do Celpe-Bras, ainda merece destaque o fortalecimento dos programas de Leitorado vinculados ao Itamaraty e dos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG). Da mesma forma, tem sido notória a participação do Brasil em outros órgãos vinculados à CPLP, como a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) e o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP).

Outra noção relevante para a presente discussão está relacionada à geopolítica do conhecimento. A partir desse conceito, torna-se possível examinar como a produção, distribuição e legitimidade do conhecimento são influenciadas por contextos geopolíticos e relações de poder. Assim, podemos vislumbrar as dinâmicas de poder que moldam o que é considerado

conhecimento válido, quem tem a autoridade de produzi-lo e como ele é disseminado e utilizado em diferentes regiões e culturas. Hamel (2013) argumenta, nesse sentido, que a hegemonia do conhecimento passa, necessariamente, pela valorização do uso da língua inglesa nas produções e publicações científicas na América Latina, embora as línguas oficiais dos países dessa região sejam o português e o espanhol, além de uma multiplicidade de outras línguas originárias ou regionais. Ao nos lembrar que “a linguagem é a principal ferramenta em toda atividade científica”<sup>14</sup> (Hamel, 2013, p. 353, tradução nossa), esse autor defende a necessidade de pensarmos em políticas linguísticas plurais e multipolares, que reflitam a diversidade e a pluralidade das línguas faladas em nossos territórios.

É importante notar como essas considerações têm um impacto direto na forma como produzimos conhecimentos e saberes em nossas universidades e o peso que as línguas têm nesses espaços. Ao analisarmos as políticas do estado brasileiro em relação às línguas estrangeiras, vários fatos apontam para o lugar de destaque que é dado ao inglês. Além de ser a língua privilegiada na educação básica, ela também está em evidência nos processos de internacionalização de nossas universidades. Esse peso maior acaba se refletindo, por exemplo, nos programas governamentais mais amplos, como o programa Idiomas sem Fronteiras, que foi inicialmente criado como Inglês sem Fronteiras. É importante ressaltar, além disso, como todas essas ideias estão relacionadas à conceituação de Políticas Linguísticas.

Segundo Calvet (2007), políticas linguísticas podem ser compreendidas como o conjunto de práticas e decisões que têm como objetivo influenciar a estrutura e o uso das línguas em uma determinada comunidade. Como já comentamos, uma maneira de diferenciar essas abordagens é classificar as políticas linguísticas como *bottom-up*, quando elas são orgânicas e surgem de práticas sociais e culturais, ou *top-down*, quando são formuladas e implementadas por autoridades governamentais, instituições oficiais ou elites políticas, na forma de leis, regulamentos ou diretrizes oficiais (Spolsky, 2004). Desse modo, quando estamos falando das políticas linguísticas e educacionais do MERCOSUL e do governo brasileiro, tratamos de políticas *top-down*. Paralelamente, as ações de professores e outros membros da sociedade civil organizada nos territórios são tratadas como políticas *bottom-up*.

---

<sup>14</sup> “(...) el lenguaje constituya la principal herramienta en toda actividad científica.”

Finalmente, é importante esclarecermos que, para pensarmos a internacionalização do ensino superior no Brasil, seguimos a formulação de Knight (2003, p. 2, *apud* Knight, 2004, p. 11, tradução nossa) que a entende como o “processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária”<sup>15</sup>. Logo, a internacionalização universitária é alcançada não apenas em termos de mobilidade de acadêmicos, mas também através da oferta de currículos internacionalizados, da efetivação de parcerias institucionais, de colaborações de pesquisa e de projetos de extensão na área do ensino linguístico, da promoção das línguas e do acolhimento. Por sua vez, a internacionalização da língua portuguesa envolve uma série de práticas e estratégias destinadas a promover o uso, o ensino e a aprendizagem do português em âmbito internacional. Nesse contexto, têm grande importância as políticas educacionais e culturais que incentivam o ensino e a aprendizagem do português fora dos países lusófonos, como é o caso dos países latino-americanos e, em especial, nas regiões de fronteira de alguns desses países com o Brasil (Müller de Oliveira, 2016).

Com esses conceitos em mente, avançaremos em nossa discussão, na próxima seção, abordando o caso específico da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) localizada na região da fronteira trinacional entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai.

## 5 Política Linguística no MERCOSUL e uma universidade bilíngue na tríplice fronteira

Conforme já amplamente documentado em trabalhos científicos (Corazza, 2010; Gomez, 2018; Martins, 2010; Rosevics, 2020; entre outros) e na mídia, o processo que culminou na criação da UNILA se desenrolou de 2006 a 2010, ano em que essa universidade recebeu seus primeiros estudantes. Conforme registrado nas atas do MERCOSUL Educacional e de reuniões ministeriais, a ideia que culmina na criação da UNILA surge inicialmente como a proposta de uma “Universidade do Mercosul”<sup>16</sup> (Rosevics, 2020, p. 68). Em notícia publicada em dezembro de 2006, o Ministério

---

<sup>15</sup> “(...) the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education. (Knight, 2003, p. 2)”.

<sup>16</sup> É interessante observar que, embora não seja, efetivamente, a universidade do MERCOSUL, a UNILA é vista por muitos como tal. Essa imagem pode ser explicada pelo fato de ela ter sido criada na esteira das discussões sobre a criação de uma Universidade do MERCOSUL. Como vimos, quando essas discussões não puderam mais avançar, o governo brasileiro tomou para si a tarefa de criar essa “universidade para a América Latina”. Além disso, na página institucional da UNILA, encontramos referência direta ao MERCOSUL como marco de sua criação: “A UNILA começou a ser estruturada em 2007 pela Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos



da Educação (MEC) do Brasil divulga a criação de um grupo de trabalho internacional formado no 3º Fórum Educacional dos países do MERCOSUL, cujo desafio seria “tirar do papel a Universidade do Mercosul” (MEC, 2006, n.p). Segundo o texto, a ideia inicial seria a criação de uma universidade bilíngue e *multicampi* estabelecida em rede, utilizando-se da estrutura de universidades já existente nos países participantes, e que já começaria a funcionar em 2007.

Como é possível constatar quase 20 anos depois, essa ambiciosa proposta não foi concretizada, pelo menos não dessa forma. Conforme analisa Rosevics (2020),

[o] apoio do governo brasileiro à ideia de uma “Universidade do Mercosul” foi fundamental para o debate; porém, não foi suficiente para sua concretização, especialmente devido às limitações institucionais e financeiras do Mercosul Educacional. (Rosevics, 2020, p. 59).

Segundo essa autora, além dos obstáculos orçamentários, naquele momento, a proposta também “exigia avanços em áreas sensíveis e ainda em debate no Setor Educacional, como a acreditação universitária, a mobilidade acadêmica e a cooperação interinstitucional” (Rosevics, 2020, p. 77). Embora o SEM tenha avançado satisfatoriamente nas últimas décadas no que concerne aos pontos mencionados, Rosevics (2020) também lembra, contudo, que em paralelo às negociações no âmbito do MERCOSUL, o governo brasileiro, levando em consideração os interesses de sua Política Externa então voltada para a integração regional e seu projeto expansão das universidades públicas, apoiado pelo Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), decidiu levar à diante o projeto de uma universidade brasileira, bilíngue e intercultural. Segundo Martins (2010), a UNILA seria “a contribuição do Brasil ao processo de integração e de desenvolvimento regional” (Martins, 2010, p. 227).

É importante registrar que, no projeto de criação da UNILA, almejava-se que tanto o corpo docente como discente fosse formado por 50% de latino-americanos/as não-brasileiro/as,

---

Avançados (IMEA)” (UNILA, 2024b, n.p). Uma publicação do IMEA, por sua vez, declara que “[s]e hoje a UNILA possui uma identidade, é porque no início ela teve uma certidão de nascimento, registrada sob o nome de Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA)” (UNILA, 2021b, n.p). Ainda merece destaque o fato que, em 2018, o PARLASUL declarou a UNILA “universidade de interesse da região”, durante sua 55ª Sessão Ordinária (UNILA, 2018, n.p), destacando o bilinguismo como uma das suas características mais importantes e registrando que ela constituiria “um antecedente significativo para a criação da Universidade do Mercosul” (PARLASUL, 2018, p. 3). Por fim, também é possível encontrar diversas menções à UNILA como a “Universidade do MERCOSUL” em diferentes portais de notícias e redes sociais, inclusive a Agência de Notícias da Câmara dos Deputados (Brasil, 2008), e plataformas educacionais (Brasil Escola, 2024).

originários/as dos diferentes países do MERCOSUL e da América Latina. Segundo Martins (2010, p. 228), nos primeiros anos de funcionamento, “devido aos acordos de reconhecimento de títulos estarem mais avançados, optou-se por selecionar apenas estudantes dos países do Mercosul”. Com o passar dos anos, a seleção foi ampliada para receber estudantes de todo o continente Latino-Americano e, mais recentemente, do Caribe.

No que diz respeito à formação linguística necessária para esse encontro de línguas e culturas, a estrutura pedagógica da UNILA inclui, em cada Projeto Pedagógico (PPC) dos Cursos na Graduação, disciplinas comuns a todas as carreiras. Conhecido como Ciclo Comum de Estudos (CCE), o CCE (UNILA, 2013) se organiza em três eixos: Línguas Adicionais, Fundamentos da América Latina, e Epistemologia e Metodologia. Seu objetivo é, assim, contribuir para a promoção de “uma cultura de integração regional e uma sensibilização para o intercâmbio linguístico e para a interculturalidade” (UNILA, 2013, p. 11). O eixo de Línguas Adicionais oferta, desse modo, disciplinas obrigatórias de Português como Língua Adicional para os/as estudantes originários/as de outros países e Espanhol como Língua Adicional para estudantes brasileiros/as, que somam aproximadamente 200 horas/aula.

É preciso reconhecer, contudo, que o plano de se construir uma universidade bilíngue com metade da comunidade acadêmica de origem internacional ainda não se concretizou. Em 2024, o relatório “UNILA em números” (UNILA, 2022a) divulga que somente entre 35% e 40% dos discentes são de origem estrangeira. No quadro de servidores, a situação é muito mais dramática. Segundo o Relatório Integrado de Gestão 2022 (UNILA, 2022b), dos 940 servidores, somente 8% (76) são de nacionalidade não-brasileira. Desses, 14 não são originariamente da América Latina. Desse cenário, segue-se a observação, registrada por diferentes pesquisas (Blanco *et al.*, 2018; Erazo Muñoz, 2020; Moreira; De Oliveira, 2017; Ribeiro; Nunes, 2020), de que o ambicionado bilinguismo acaba cedendo lugar para uma diglossia que privilegia a língua portuguesa. Embora o ensino de espanhol seja ofertado para todos os cursos de graduação, através da disciplina de Espanhol Língua Adicional, a maioria dos/as docentes ministra suas aulas em português, e a ampla maioria da bibliografia está nessa língua (Blanco *et al.*, 2018; Moreira; De Oliveira, 2017).

Soma-se a isso o fato de a UNILA não ter uma política linguística regulamentada até o ano de 2024. Somente neste ano, foi finalmente aprovada e publicada a Política Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, através da Resolução CONSUN Nº 1/2024 (UNILA, 2024a). É muito importante destacar, apesar disso, como a redação dessa Resolução

demonstra uma fundada preocupação com o respeito e a promoção da interculturalidade, do multi/plurilinguismo e da diversidade em geral. Para além das línguas portuguesa e espanhola, a UNILA se compromete em “assegurar a valorização e o reconhecimento do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para as comunidades externa e interna à universidade” (UNILA, 2024a, n.p). É necessário notar, além disso, que embora a UNILA seja concebida, desde as primeiras discussões sobre sua criação, como uma universidade bilíngue, a Resolução CONSUN Nº 1/2024 é o primeiro documento oficial que registra o português e o espanhol como línguas oficiais da universidade:

Art. 4º Fica definido na presente resolução que tanto o português como o espanhol têm status de línguas oficiais na UNILA. (UNILA, 2024a, n.p)

Outro documento recente que reflete a política linguística da universidade é a Resolução Nº 9/2021, que regulamenta o Processo Seletivo Internacional (PSI), o Processo Seletivo de Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (PSRH) e o Processo Seletivo de Indígenas (PSIN). De acordo com esse documento, a partir de 2022, as vagas reservadas para o Processo Seletivo Internacional<sup>17</sup> (50% do total) seriam agora divididas em 70%<sup>18</sup> (setenta por cento) para Processo Seletivo Internacional<sup>19</sup> (PSI), que se destina a estudantes da América Latina e Caribe, 15%<sup>20</sup> (quinze por cento) para o Processo Seletivo de Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (PSRH), que inclui migrantes e refugiados/as resistentes no Brasil, e outros 15% (quinze por cento) para o Processo Seletivo de Indígenas (PSIN), que também inclui, na sua maioria, povos presentes no território brasileiro.

Assim, embora seja difícil quantificar de forma precisa os resultados dessa universidade como uma política linguística com foco na integração regional e na internacionalização da língua portuguesa, podemos deduzir seus impactos através da análise de alguns números. Ainda segundo dados do portal “UNILA em Números”, formaram-se nessa quase uma década e meia de funcionamento 1.314 (mil trezentos e quatorze) estudantes originários de países que não têm o português como língua materna ou língua oficial, 1.199 (mil cento e noventa e nove) desses

---

<sup>17</sup> Conforme Edital Nº 01/2021/PROINT, para o ano letivo de 2021, Edital Nº 01/2019/PROGRAD/PROINT, para o ano letivo de 2020, e todos os anteriores (UNILA, 2024c).

<sup>18</sup> Essa porcentagem equivale a 17 (dezessete) vagas nos cursos que oferecem 50 vagas anuais.

<sup>19</sup> Conforme Edital Nº 01/2022/PROINT, para o ano letivo de 2022, Edital Nº 49/2022/PROINT, para 2023, Edital Nº 2/2023/PROINT, para 2024 e Edital Nº 4/2024/PROINT, para o ano letivo de 2025 (UNILA, 2024c).

<sup>20</sup> Essa porcentagem equivale a (quatro) vagas nos cursos que oferecem 50 vagas anuais.

originários da América Latina. É possível conjecturar, portanto, que esses/as egressos/as contribuirão significativamente para a promoção da língua portuguesa na América Latina, tendo realizado grande parte de sua formação em português. Ao mesmo tempo, é importante também reconhecer que a inclusão de migrantes e refugiados/as na Seleção Internacional oferecerá uma formação em língua portuguesa que eventualmente acabará levando essa língua para outros continentes.

Contudo, não podemos deixar de mencionar um problema burocrático que ainda preocupa os/as egressos não brasileiros/as: a revalidação e o reconhecimento de seus diplomas brasileiros em outros países. Infelizmente, conforme registram Fernández e Wimer (2023), os/as ex-unileiros/as que retornam aos seus países com os certificados brasileiros ainda enfrentam muitos problemas para ter seu título reconhecido. Segundo esses autores, “o trâmite de reconhecimento está cheio de empecilhos, que não se limitam só à questão procedimental, e que envolve a administração pública e as corporações profissionais” (Fernández; Wimer, 2023, p. 110). Nesse ponto, muito pouco se avançou na UNILA nos últimos anos, apesar da vontade dos agentes locais. Isso porque o reconhecimento de diplomas envolve instâncias muito mais altas que as universidades.

Além disso, embora seja uma universidade bilíngue, por ser uma autarquia brasileira, a UNILA é obrigada, por lei, a emitir todos os seus documentos em língua portuguesa, para que eles tenham validade legal. Ao mesmo tempo, apesar de o Protocolo de Integração Educativa e Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico estar em vigência para todos os Estados partes desde a Decisão CMC N° 07/95 (MERCOSUL, 2024c), os procedimentos, que devem ser regulamentados pelos países individualmente, muitas vezes passam pelas prefeituras municipais e suas Secretarias de Educação que, por sua vez, têm dificuldade para realizar essa revalidação.

Outro entrave que os/as estudantes internacionais na UNILA enfrentam diz respeito ao reconhecimento de diplomas e históricos de Ensino Médio, para a Graduação, e de Ensino Superior, para a Pós-Graduação. Embora a UNILA consiga, localmente, através de seus Editais e Resoluções, garantir a entrada dos/as estudantes internacionais sem a revalidação prévia dos diplomas, ao conceder prazos maiores para que os estudantes busquem regularizar essa documentação, ainda assim é necessário que o/a discente passe por esse processo antes de concluir seu curso, pois, o não reconhecimento dessa documentação impedirá a colação de grau.

Em vista disso, é inegável que todas essas situações poderiam ser facilitadas com uma atuação mais contundente do SEM.

Consequentemente, nesse contexto, projetos de extensão, como o apresentado por Fernández e Wimer (2023), são de grande relevância, pois oferecem orientação e apoio ao/à estudante que precisa passar por algum desses processos. Além desse projeto, outras ações de extensão da UNILA acabaram ocupando, nos últimos anos, o espaço deixado pela falta de políticas linguísticas institucionais e governamentais que garantissem o acesso à universidade, à uma formação intercultural e latino-americanista, e à aprendizagem de português (e espanhol) como língua estrangeira/adicional. Na próxima seção, são destacados alguns dos muitos projetos que têm sido desenvolvidos na UNILA com esse intuito.

## 6 O potencial da Extensão Universitária como instrumento de Política Linguística

Evidentemente, diversos projetos de extensão merecem destaque na área de atendimento à população internacional e migrante acolhida pela UNILA e na promoção do português e dos encontros interculturais na região de Foz do Iguaçu e da tríplice fronteira, porém apresentaremos somente alguns a título de ilustração<sup>21</sup>. Os dois primeiros são o curso “Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade”<sup>22</sup> e o curso “Preparatório Celpe-Bras”<sup>23</sup>, voltados para a comunidade interna e externa da UNILA. Ambos os projetos já atenderam a centenas de estudantes e seus certificados podem ser usados para o processo de naturalização, tendo em vista a Portaria Nº 623/2020 (BRASIL, 2020), do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Também merece menção o projeto “Línguas-culturas para a integração - LinCI”<sup>24</sup>. O LinCI foi inicialmente concebido para oferecer cursos de português e espanhol para as agentes trabalhadoras e mulheres privadas de liberdade da Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu- Unidade de Progressão (PFF-UP), do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná - DEPEN.

<sup>21</sup> É possível consultar todos os projetos e ações de Extensão da UNILA acessando o seguinte portal: [https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/extensao/consulta\\_extensao.jsf](https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf)

<sup>22</sup> Coordenado pela professora Francisca Paula Soares Maia de 2016 a 2020.

<sup>23</sup> Coordenado pela professora Laura Márcia Luiza Ferreira de 2019 a 2024.

<sup>24</sup> Coordenado pela profa. Valdilena Rammé (2019-2023) e pela profa. Ana Paula de Araújo Lopez (2023-presente).

Contudo, com as necessidades impostas pela pandemia de COVID-19, a partir de 2020, o projeto foi reformulado para se voltar ao atendimento de migrantes e refugiados(as), em especial mulheres, atendidos(as) pela Casa do Migrante de Foz do Iguaçu e pela Secretaria de Direitos Humanos e Relações com a Comunidade.

É relevante mencionar que um desafio específico que os cursos do LinCI enfrentaram foi a emissão de um certificado que fosse adequado às exigências do setor de naturalização da Polícia Federal. Alvo de muitas críticas, a lei brasileira coloca a apresentação de uma comprovação formal de proficiência em português como condicionante para a obtenção de naturalização e consequente acesso a direitos básicos. Ou seja, a Lei de Migração (BRASIL, 2017) estabelece que o/a naturalizando/a deve provar sua habilidade de “III - comunicar-se em língua portuguesa [...]”. A partir da Portaria Nº 623/2020 (BRASIL, 2020), a obtenção da naturalização está condicionada à apresentação dessa comprovação, que inclui um certificado de “conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo MEC” (BRASIL, 2020, Art. 5º).

Aos certificados emitidos conforme exigência do inciso d) acima citado, acrescenta-se ainda, no parágrafo §4º, a necessidade de, pelo menos, uma avaliação presencial e de um histórico escolar. Além das dificuldades de se realizar exames presenciais em cursos à distância oferecidos a pessoas em situação econômica vulnerável, o principal desafio nesse âmbito está relacionado às tratativas dentro da própria máquina burocrática da universidade, uma vez que certificados para cursos de extensão, em geral, não são produzidos com histórico escolar e o detalhamento exigido pelos agentes da Polícia Federal.

Com esses exemplos, é possível constatar, por um lado, que a atual política (linguística) do estado brasileiro “se aproxima[m] de perspectivas assimilacionistas, uma vez que promove uma condição de autonomia heteronômica” (Anúnciação, 2018, p. 46), na medida em que condiciona e normatiza o acesso a direitos civis à obtenção de um certificado.

Nesse sentido, a aprendizagem do português opera, ao mesmo tempo, como um mecanismo de reconhecimento que **reforça a assimilação por meio de regras e normas** (quando se torna uma exigência para o acesso à universidade e à obtenção da nacionalidade brasileira) e como um instrumento de prática de (re)existência frente ao não reconhecimento de direitos (quando o migrante ou refugiado expressa sua agentividade na língua adicional). (Anúnciação, 2018, p. 51, grifo nosso)

Por outro lado, é visível o impacto pontual que os trabalhadores da educação envolvidos em tais projetos realizam em seus territórios. Além desses projetos, ainda merece publicidade o projeto “Rasambleman: Coletivo de Estudos Culturais Haitianos”<sup>25</sup>. Essa ação de extensão tem por objetivo a “promoção de saberes intra e interculturais sobre o Haiti por meio de oficinas ministradas por estudantes haitianos e destinadas à comunidade em geral”, visando “contribuir para o desenvolvimento de políticas de acolhimento linguísticas, culturais, sociais e acadêmicas para as comunidades migrantes haitianas” (Pubien; Francique; Pereti, 2018, p. 561). É, portanto, uma ação claramente voltada à integração intercultural e à valorização da diversidade linguística e cultural da universidade.

Isso posto, é possível pressupor que, na medida em que o documento que visa orientar a Política Linguística institucional seja colocado em prática, os projetos aqui mencionados serão fortalecidos para a contínua ampliação e institucionalização dos serviços e espaços que garantem a aprendizagem de línguas e a educação intercultural na universidade, na tríplice fronteira. Por outro lado, é interessante observar como a Extensão acaba sendo o instrumento de concretização das políticas linguísticas e educacionais que muitas vezes falham nos níveis mais altos de gestão, como o Setor Educacional do MERCOSUL e os Ministérios de Educação. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de pontuar o impacto limitado dessas ações. Por fim, embora fuja ao escopo deste trabalho, também acredita-se que outro debate urgente deve abordar o desprestígio da Extensão nas universidades, principalmente em relação à Pesquisa.

### Considerações finais

O panorama que este artigo oferece permite visualizar como a criação de uma universidade bilíngue, com a missão de integração regional, tem operado impactos significativos localmente, na região da tríplice fronteira, principalmente pelo trabalho de acolhimento de estudantes de outras nacionalidades e pela oferta de cursos e projetos de extensão que oferecem apoio a brasileiros/as e não-brasileiros/as no que concerne ao acesso ao Ensino Superior público e gratuito, e à educação linguística e intercultural. Essa discussão também evidencia o papel crucial da universidade pública nas políticas linguísticas *bottom-up*.

---

<sup>25</sup> Coordenado pelo prof. Emerson Pereti desde 2016.



No entanto, embora ainda seja necessário aprofundar a discussão sobre os impactos de uma política educacional de promoção bilíngue em face do multilinguismo social de nosso continente, as políticas *bottom-up* ali desenvolvidas têm se concretizado a partir das diversas ações e projetos de extensão. Tal como exemplificamos ao longo deste artigo, a extensão universitária aparece, assim, como uma resposta institucional oportuna (a nível nacional e regional) a problemas atuais, como a integração e participação da população migrante em nosso continente, evidenciada pelos programas de línguas para o público internacional oferecidos nas universidades do Brasil.

Da mesma forma, programas de alcance nacional e internacional, como o PEIF e o Idiomas Sem Fronteiras, foram aproximando-se da extensão, seguindo o mesmo objetivo e modelo de oferta gratuita e vínculo com a comunidade. É importante também observar que muitas instituições federais promovem cursos, oficinas e atividades de formação docente em escolas a partir de programas e projetos de extensão universitária. É claro que as secretarias de educação estaduais, assim como outros organismos, como embaixadas e fundações, também oferecem formações docentes. No entanto, alguns deles não se encaixam nos princípios fundamentais da extensão, que têm como missão primordial o diálogo horizontal entre a universidade e a sociedade.

Nesse sentido, embora a oferta do IsF constitua um programa diferente dos promovidos pelas Reitorias de Extensão, a modalidade, organização, função e missão seguem as diretrizes e a missão da extensão universitária. Para Tommasino e Cano (2016),

em muitas universidades do continente, "extensão" tem sido um significante que permitiu articular projetos político-acadêmicos capazes de disputar os modos hegemônicos de fazer universidade, procurando vincular os processos de ensino e criação de conhecimento com os grandes problemas nacionais e as necessidades dos setores populares da sociedade"<sup>26</sup> (Tommasino e Cano, 2016, p. 8, tradução nossa).

Isso é o vivo reflexo do que observamos na UNILA, assim como em outras universidades, no que concerne às respostas dadas a problemas como a migração, a formação de professores, a possibilidade de acesso e a democratização de saberes e conhecimentos linguísticos.

---

<sup>26</sup> "En muchas universidades del continente, "extensión" ha sido un significante que ha permitido articular proyectos político-acadêmicos capaces de disputar los modos hegemônicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad."

Por isso, além da produção científica e da internacionalização, que eram diretrizes primordiais antes da pandemia, em um âmbito global, as decisões atuais sobre educação superior estão cada vez mais direcionadas ao papel da universidade e sua função no desenvolvimento social e ambiental, conforme refletido nas discussões dos congressos mundiais de Educação Superior, como a Conferência Mundial de Educação Superior em 2022 ou a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe CRES+5, ambas promovidas pela UNESCO. No que concerne à UNILA como instrumento de política linguística e educacional do MERCOSUL, especificamente, é possível concluir que ainda não temos evidências suficientes para avaliar seus impactos e relevância. Um ponto que fica claro, nesse contexto, porém, é como as políticas verticalizadas do MERCOSUL e do estado brasileiro acabam por não alcançar seus objetivos, muitas vezes excluindo ainda mais comunidades já vulnerabilizadas, como é o caso dos processos de naturalização. Conforme defende Anunciação (2018),

seria interessante considerar políticas de acolhimento linguístico que envolvem a educação da sociedade para construção de relações interculturais mais inclusivas [...]. (Anunciação, 2018, p. 52)

Isto é, espera-se que nas instâncias mais altas, os/as responsáveis pela elaboração e execução de políticas públicas em um cenário mais abrangente, se comprometam de fato com a promoção de políticas linguísticas, educacionais e de acolhimento que abarquem tanto o ensino das línguas nacionais, como também outras ações de garantias de direitos.

#### **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:**

Conceitualização, Coleta e análise de dado, Investigação, Metodologia, Gestão do projeto, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. RAMMÉ, Valdiléa.

Conceitualização, Coleta e análise de dado, Investigação, Metodologia, Gestão do projeto, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. ERAZO-MUÑOZ, Angela.

## Referências

- AMATO, Laura Janaína Dias; THOCHEZ, Camila Tunubala. Histórias que contamos e sensibilizamos: Educação intercultural e linguística em escolas na fronteira. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, São Paulo, v. 2, n. 2., p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/2.1373.2.2-8>. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riel/article/view/1420>. Acesso em: 8 mai. 2024.
- ANASTÁCIO, Luci Meire Corrêa; MOREIRA JUNIOR, Orlando. Educação e fronteira: possibilidades e desafios a partir da experiência do PEIF em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY). *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4353>. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4353>. Acesso em: 8 mai. 2024.
- ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60341>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 8 mai. 2024.
- ARGENTINA, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Resolución 28, 31 de enero de 2005*. Disponível em: <https://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/2005%20resolucion%2028.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- BAPTISTA, João Victor da Motta; BERTOLUCCI, Artur Cruz; DIOGO, Ana Victória Klovrsa. Política de Estado ou de Governo? A reorientação da política externa brasileira sob o governo Bolsonaro. *Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades*. Salvador, v. 45, n. 250, p. 502-533, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2020.n250.p502-533>. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/617>. Acesso em: 8 mai. 2024.
- BEZERRA FERREIRA, José Genival. Cenário da língua portuguesa no Mercosul: o caso da Argentina, do Paraguai e do Uruguai. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, n. 17, p. 132-147, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502926>. Acesso em: 8 mai. 2024.
- BLANCO, Ariel Matías; DE OLIVEIRA, Bruna Macedo; GIUGLIANO, Rogério Gimenes; MEDINA, Amanda Moreno; TORRES, Jefferson Steve Canteno; SOARES, Daniel Paiva. *Relatório Final do Processamento e análise de dados sobre a realidade político-linguística da UNILA*. UNILA: IMEA, 2018.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. Comissão analisa criação de universidade do Mercosul. *Agência Câmara de Notícias*. 2008. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/117927-comissao-analisa-criacao-de-universidade-do-mercosul/>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. PORTARIA Nº 798, DE 19 DE JUNHO DE 2012. DOU Nº 118, de quarta-feira, 20 de junho de 2012, Seção 1, página 30. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/06/2012&jornal=1&pagina=30&totalArquivos=232>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017. *Lei de Migração*. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação brasileira sairá do Mercosul. *Portal do MEC*. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=83131>. Acesso em: 8 mai. 2024.

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública. PORTARIA Nº 623, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020. DOU Nº 219, de 17/11/2020, Seção 1, Página 66. 2020. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA\\_N%C2%BA\\_623\\_DE\\_13\\_DE\\_NOVEMBRO\\_DE\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_N%C2%BA_623_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf). Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL ESCOLA. UNILA, *Universidade do Mercosul*. 2024. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/universidade-mercosul.htm>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BUENO, Mara Lucineia Marques Correa. A gestão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na fronteira do Brasil com o Paraguai. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 11, Número Especial 1, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.1.16517>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/16517>. Acesso em: 8 mai. 2024.

BUENO, Mara Lucineia Marques Correa; SOUZA, Kellcia Rezende. Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a realidade Brasil/Paraguai: uma política de integração regional para a fronteira. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.74213>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-19692021000100121](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100121). Acesso em: 8 mai. 2024.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CORAZZA, Gentil. UNILA e a integração latino-americana. *Boletim de economia e política internacional*, p. 79-88, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4715/1/BEPI\\_n3\\_unila.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4715/1/BEPI_n3_unila.pdf). Acesso em: 8 mai. 2024.

COSTA, Gabriela Ferreira da. O Setor Educacional do Mercosul e a Retirada Brasileira de Espaços Regionais. *Observatório do Regionalismo*. Publicado em: 23 mar. 2020. Disponível em: <https://observatorio.repri.org/2020/03/23/o-setor-educacional-do-mercosul-e-a-retirada-brasileira-de-espacos-regionais/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

DA CUNHA, João Flores. Os golpes do século XXI e os rumos da democracia na América Latina. *Instituto Humanitárias UNISINOS*. Publicado em: 27 set. 2016. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/185-noticias-2016/560459-os-golpes-do-seculo-xxi-e-os-rumos-da-democracia-na-america-latina>. Acesso em: 8 mai. 2024.

DE OLIVEIRA, Dennis. O golpismo do século XXI na América Latina. *Portal Geledés*. Publicado em: 07 mar. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-golpismo-do-seculo-xxi-na-america-latina/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

ERAZO MUÑOZ, Angela. *Comunicación Plurilingüe en la Educación: Una Aproximación Etnográfica de la Intercomprensión en Ambientes Universitarios*. Wisconsin: Deep University Press/Poiesis, 2020.

FERNÁNDEZ, Paula Daniela; WIMER, Fernando Romero. Educação superior e reconhecimento de diplomas: ações de extensão desde uma universidade pública e de fronteira no Brasil. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 31, n. 69, p. 109-127, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006908>. Disponível em: <https://www.scielo.br/remhu/a/k8WMYs9znbvNcVCVHChCgFC/?lang=pt>. Acesso em: 8 mai. 2024.

GOMEZ, Luisa Fernanda. *O papel da UNILA no processo de integração da América Latina no Mercosul*. 2018. 13 f. Monografia de Especialização/Artigo científico (Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/4141>. Acesso em: 8 mai. 2024.

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. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 321-384, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645377>. Acesso em: 8 mai. 2024.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/jsi/8/1>. Acesso em: 8 mai. 2024.

LEMOINE, Maurice. América Latina: “golpes light” e desestabilização moderna. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Publicado em: 4 ago. 2014. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/america-latina-golpes-light-e-desestabilizacao-moderna/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

LORENZETTI, Alejandro; TORQUATO, Cloris Porto. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, Rio de Janeiro, v.23, n.38, p. 83-104, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/matraca.2016.20785>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraca/article/view/20785/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MARTINS, José Ricardo. UNILA: uma Universidade Federal Brasileira para América Latina. *Ponto-e-Virgula: Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 7, p. 224-243, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/14008/10309>. Acesso em: 8 mai. 2024.

Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA). *Sobre el MARCA*. 2024. Disponível em: [https://programamarca.siu.edu.ar/programa\\_marca/sobre\\_prog\\_marca.html](https://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/sobre_prog_marca.html). Acesso em: 8 mai. 2024.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). *Tratado de Assunção para a Constituição de um Mercado Comum*. 1991. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/tratado-de-assuncao-para-a-constituicao-de-um-mercado-comum/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). *Protocolo de Ushuaia sobre compromisso democrático no MERCOSUL*, Bolívia e Chile. 1998. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/protocolo-de-ushuaia-sobre-compromisso-democratico-no-mercosul-bolivia-e-chile/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). Decisão CMC 17/2008. Conselho de Mercado Comum. San Miguel de Tucumán, 2008. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/planos-de-acao/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). *Língua Guarani se torna idioma oficial de trabalho do Parlamento do Mercosul*. Publicado em: 7 mar. 2014. Disponível em: <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/8222/2/parlasur/lingua-guarani-se-torna-idioma-oficial-de-trabalho-do-parlamento-do-mercosul.html>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). Setor Educativo do MERCOSUL. *MERCOSUL Educacional*. 2024a. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). Planos de Ação. *MERCOSUL Educacional*. 2024b. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/planos-de-acao/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). Reconhecimento de Títulos no MERCOSUL. *Estudar (reconhecimento de títulos)*. 2024c. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/estudar/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MOREIRA, Marina Magalhães; DE OLIVEIRA, Bruna Macedo. O bilinguismo nas práticas de ensino, pesquisa e extensão da UNILA: um diagnóstico, em números, de sua realidade linguística. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3, n. 3, p. 1-12, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.522>. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/522>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*, Número Especial 1, p. 21-30, 2010. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/MvzifZ35mKhnxHjWW5W7rMk/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. *Revista GeoPantanal*, Cuiabá, v. 11, n. 21, p. 59-72, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan; MORELLO, Rosângela. *La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera en el MERCOSUR (2005-2016)*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 81, n. 1, p. 53-74, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8113567>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3567>. Acesso em: 8 mai. 2024.



PARLASUL, Parlamento do MERCOSUL. *Parlasul declara de interesse a Universidade Federal da Integração Latino-Americana*. Declaração 09/2018. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/imea/arquivos/declaracao-do-parlasul.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

PIETRO, Gustavo Francisco Teixeira. Golpes de estado na América Latina no século XXI: o papel dos grandes proprietários de terra no estado de exceção. *Anais do VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária*. Universidade Federal do Paraná, 2017, p. 1-16. Disponível em: <https://singa2017.wordpress.com/anais-do-singa-2017/gt-07/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu (PMFI). *Aulas de espanhol começam a ser ofertadas nas escolas municipais*. Publicado em: 27 abr. 2022. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia-50054>. Acesso em: 8 mai. 2024.

PUBIEN, Shellot; FRANCIQUE, Jouverson; PERETI, Emerson. Rasanbleman: Coletivo de estudos culturais haitianos. *I SIEPE - Artigos científicos*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018, p. 561-565. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/4625>. Acesso em: 21 dez. 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, p. 19-42, 2013.

REDÍGOLO, Natália Carolina Narciso. *A construção histórica e social dos discursos e práticas diferenciadores dos ilegalismos, no contexto da triplíce fronteira: Brasil, Argentina e Paraguai*. 241 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/216055>. Acesso em: 8 mai. 2024.

RIBEIRO, Jocenilson; NUNES, Nathália. Discursos sobre o bilinguismo em contexto intercultural de Ensino na UNILA: dois pesos e outras medidas. *Revista Cenas Educacionais*, Bahia, v. 3, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/7481>. Acesso em: 8 mai. 2024.

ROSEVICS, Larissa. UNILA: Materialização de um projeto universitário latino-americano orientado para a integração regional. In: PROLO, Ivor; RICOBOM, Gisele; LIMA, Manolita Correia (Orgs.). *UNILA: uma universidade necessária*. CLACSO. 2020, p. 57-96. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200204035842/UNILA.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2024.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). *O fim do Ciência sem Fronteiras depois de R\$ 13 bilhões investidos em bolsas no exterior*. Publicado em: 30 jun. 2017. Disponível em: <https://portal.sbpnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). *Entidades protestam contra corte de R\$ 5,7 bilhões no Orçamento anunciado pelo Governo*. Publicado em: 28 nov. 2022. Disponível em: <https://portal.sbpnet.org.br/noticias/entidades-protestam-contra-corte-de-r-57-bilhoes-no-orcamento-anunciado-pelo-governo/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TEIXEIRA, Ana Carolina Macedo. *Papel das línguas nos processos de integração regional: uma análise da atuação do MERCOSUL e da União Europeia no Ensino Superior*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Relações Internacionais e Integração) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/4278>. Acesso em: 8 mai. 2024.



TOMMASINO, Humberto; CANO, Agustín. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*. n. 67, p. 7-24, 2016. Disponível em: <https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/99>. Acesso em: 8 mai. 2024.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Conselho Superior de Ensino. *Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos*. 2013. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prograd/daciclo/arquivos/ppc-ciclo-comum.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Parlamento do Mercosul declara UNILA “universidade de interesse da região”. *Portal de Notícias da UNILA*. Publicado em: 07 jun. 2018. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/parlamento-do-mercosul-declara-unila-201cuniversidade-de-interesse-da-regiao201d/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Comissão Superior de Ensino. *Resolução N° 9/2021*. Regulamentar o Processo Seletivo Internacional (PSI), o Processo Seletivo de Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (PSRH) e o Processo Seletivo de Indígenas (PSIN). 2021a. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-9-2021-cosuen-403>. Acesso em: 8 mai. 2024.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Instituto Mercosul de Estudos Avançados consolida processo de institucionalização. *Portal de Notícias da UNILA*. Publicado em: 29 out. 2021b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/instituto-mercosul-de-estudos-avancados-consolida-processo-de-institucionalizacao-1>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). *UNILA em números*. 2022a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/informes/unila-em-numeros>. Acesso em: 8 mai. 2024.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Reitoria. *Relatório Integrado de Gestão - Exercício de 2022*. 2022b. Disponível em: [https://portal.unila.edu.br/institucional/copy\\_of\\_RelatoIntegradodeGesto20222023final.pdf](https://portal.unila.edu.br/institucional/copy_of_RelatoIntegradodeGesto20222023final.pdf). Acesso em: 8 mai. 2024.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Conselho Universitário. *Resolução N° 1/2024*. Aprova a Política Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. 2024a. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-1-2024-consun-13848>. Acesso em: 8 mai. 2024.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). *Sobre a UNILA*. 2024b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). PROINT. *Portal de Documentos*. 2024c. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/unidade/proint>. Acesso em: 29 jul. 2024.

URBIETA, Riciele Reis de; WEXELL-MACHADO, Luís Eduardo. Enseñanza de portugués lengua extranjera: Análisis de una unidad didáctica del portal de los profesores de portugués lengua extranjera (PPPLE) utilizados en el contexto paraguayo. *Revista Científica de la UCSA*, v. 5, n. 3, p. 3-18, 2018. DOI: [https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005\(03\)003-018](https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(03)003-018). Disponível em: [http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2409-87522018000300003#aff1](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522018000300003#aff1). Acesso em: 8 mai. 2024.

WEBER, Andrea. Política de línguas e fronteiras no Mercosul: novos sentidos para o espanhol, o português e o guarani. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 201-

218, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28154>. Acesso em: 8 mai. 2024.

WEXELL-MACHADO, Luís Eduardo. As ações do Estado brasileiro para a promoção da língua, da literatura e da cultura do Brasil no Paraguai. *Revista Vozes dos Vales*, Minas Gerais, v. 4, n. 2, p. 1-25, 2013. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-iv/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

WOJCIECHOWSKI, Guilherme. Cidade paraguaia da fronteira proíbe publicidade em português. *H2FOZ*. Publicado em: 11 jul. 2023. Disponível em: <https://www.h2foz.com.br/fronteira/cidade-paraguaia-proibe-publicidade-portugues/>. Acesso em: 29 jul. 2024.