

## **Expansão e internacionalização da língua portuguesa: os cursos de português com fins acadêmicos nas universidades públicas argentinas**

Expansion and internationalization of the portuguese language: portuguese courses for academic purposes at argentine public universities

**Carlos Alberto Pasero**

Universidade de Buenos Aires

<http://orcid.org/0000-0002-3771-1872>

E-mail: [capasero@hotmail.com](mailto:capasero@hotmail.com)

### **RESUMO**

O Mercosul foi para o ensino da língua portuguesa na Argentina, um momento “dobradiça” da história. Depois do Mercosul, a língua portuguesa mudou de *status*; passou de língua exótica para língua de negócios e de conhecimento. Levando em consideração os trabalhos de Oliveira (2013), Arnoux (2010), Angelucci e Pozzo (2018) e Varela e Armesilla (2019) é possível compreender os insucessos, as contradições e as tendências e perspectivas atuais. Depois de 1991, no ensino superior universitário, multiplicou-se significativamente o ensino de português como disciplina instrumental ou com fins acadêmicos nos desenhos curriculares de bacharelados e licenciaturas, nas áreas de das humanidades e das ciências sociais. O objetivo do trabalho é aproximar-nos da situação atual do ensino de português com fins acadêmicos na Argentina nesse contexto.

**Palavras-chave:** internacionalização da língua portuguesa; ensino de português língua estrangeira; português instrumental.

### **ABSTRACT**

The creation of Mercosur was for the teaching of the Portuguese language in Argentina a pivotal moment in history. Since then, the Portuguese language has changed its status, from an “exotic” language to the language of business and knowledge. Taking into account the works of Oliveira (2013), Arnoux (2010), Angelucci and Pozzo (2018) and Varela and Armesilla (2019) it is possible to understand the current failures, as well as the contradictions and trends and the perspectives related to this. After 1991, in university higher education, the teaching of the Portuguese language as an instrumental discipline or for academic purposes has multiplied significantly in the curriculum designs of bachelor's degrees, in the areas of humanities and social sciences. The objective of this paper is to approach the current situation of the teaching of the Portuguese language for academic purposes in Argentina in this context.

**Keywords:** internationalization of the Portuguese language; teaching Portuguese as a foreign language; Instrumental Portuguese.

## 1. Introdução

Desde meados dos anos noventa do século XX, o ensino de português na Argentina (tanto em instituições públicas quanto particulares), se tem relacionado de maneira estreita com o processo de integração econômica, conhecido como MERCOSUL. Na Argentina e nas nações do Cone Sul, o rápido processo de integração gerado a partir de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, valorizou o aprendizado de português no imaginário coletivo de maneira positiva — até então, uma língua considerada “exótica” ou “fácil” que não merecia ser estudada.<sup>1</sup> Graças a essa conjuntura favorável (momento “dobradiça” da história), o *status* da língua mudou rapidamente e os professores de português experimentaram um aumento da demanda profissional; aliás, o próprio tema do ensino do português conseguiu, apesar dos vaivéns da gestão pública e da economia, um lugar de destaque na agenda de discussão da política linguística — marcada, porém, e parafraseando um célebre pedagogo, pela contradição entre o “excesso dos discursos” e a “pobreza das práticas”.<sup>2</sup>

Não obstante, depois de 1991, o ensino de português no nível superior universitário e não universitário, se multiplicou e alargou significativamente sob as diversas modalidades e tendências já existentes: a) cursos para a formação de tradutores públicos ou literários; b) cursos para a formação de professores, bacharelados e licenciaturas; c) cursos para a comunidade (extensão) ministrados nos diversos centros de idiomas e, sobretudo, d) ensino de português com fins acadêmicos ou instrumental, como disciplina de língua estrangeira integrada nos desenhos curriculares dos diferentes cursos de graduação (principalmente nos cursos pertencentes às áreas de Humanidades e Ciências Sociais); visando, na maioria dos casos, ao desenvolvimento da competência em compreensão de leitura (“lectocomprensión”) (Cf. Camargo e Pozzo, 2018).

Nesta última modalidade, a língua portuguesa como língua instrumental — com o objetivo posto na capacitação na compreensão de textos acadêmicos —, é a incorporação mais recente em um *microsistema gravitacional de línguas* (“modelo gravitacional”, Calvet, 2005) já existente — restrito, até então, aos idiomas considerados prestigiosos em termos culturais e científicos, como o

<sup>1</sup> “O pouco interesse pelo português radicava, essencialmente, nas escassas possibilidades de trabalho com essa língua que o mercado oferecia, na ideia, aliás errada, de que um falante do castelhano domina facilmente a comunicação em português e, finalmente, num imaginário da língua portuguesa que se associava a uma língua de pobres e incultos - não esqueçamos a rivalidade existente entre a Argentina e o Brasil, que levou muitas vezes os argentinos, porque possuidores de uma sociedade socialmente mais equilibrada e de uma importante metrópole cultural, Buenos Aires, a menosprezar os seus vizinhos” (Amaral, 1995, p. 130).

<sup>2</sup> A fórmula, de autoria de António Nóvoa (1999), procurava expressar a situação da docência em geral na virada do milênio, como objeto de discursos políticos e técnicos sobre dimensionados que não se correspondem com as práticas sociais (empobrecidas). Num sentido semelhante, em volta das discussões iniciais sobre a inclusão da língua portuguesa como disciplina nos planos de estudo da educação pública argentina, Arnoux e Bein (1999) apontavam: “Hoy su consideración refleja las tensiones entre la constitución de la integración latinoamericana y la inserción del país en el mundo globalizado, como lo muestran la importancia que se otorga discursivamente pero no en la práctica al portugués” (Arnoux e Bein, p. 15).

francês, o inglês, o alemão e o italiano.<sup>3</sup> A inclusão do português teve como consequência uma “recolocação” daquele microsistema das línguas universitárias, salientando, portanto, as disparidades dos componentes do campo, no tocante ao alcance, a demanda, o desenvolvimento das línguas e o capital linguístico no plano acadêmico e curricular; especialmente, em comparação com o fenômeno da supremacia do inglês no contexto contemporâneo (tal como foi analisado por Ortiz, 2004 e 2009) — situação pela qual todas as línguas de maior alcance comunicativo (“super centralizadas”) medem forças com o inglês (“hipercentral”) ao nível global (Calvet, 2005).

Com o objetivo de aproximar-nos da compreensão do lugar relativo da língua portuguesa no atual campo de ensino de línguas estrangeiras em cursos de graduação — e das tendências inovadoras nesse terreno que atingem também a língua portuguesa —, selecionamos uma série restrita de palestras e artigos publicados em atas ou revistas especializadas nos últimos quinze anos. Nesses textos, os atores (gestores, docentes e pesquisadores) compartilham informação e experiências em volta das políticas linguísticas implementadas no terreno do ensino de línguas estrangeiras na universidade e se referem, direta ou indiretamente, ao lugar da língua portuguesa no marco das disciplinas destinadas a formar parte dos currículos dos cursos de graduação.

Circunscrevemos nossa pesquisa de carácter aproximativo e exploratório ao universo disciplinar das humanidades e das ciências sociais, áreas nas quais o português parece ter-se inserido mais facilmente, em contraposição com as carreiras técnicas ou as ciências exatas e naturais, mais voltadas para a escolha preferencial ou exclusiva do inglês.

## 2. A internacionalização do português antes e depois do MERCOSUL

Não obstante, o impacto significativo do MERCOSUL na mudança do *status* do idioma, é oportuno lembrar que muito antes desse acordo assinado em 1991, já se tinha verificado uma primeira etapa pioneira de interesse pela língua portuguesa na Argentina: isto aconteceu nos anos trinta do século passado, com motivo do estreitamento das relações políticas, econômicas e culturais entre a Argentina e o Brasil nos governos dos presidentes Agustín P. Justo e Getúlio Vargas. O acontecimento mais importante daquela etapa foi o início, em 1935, do curso para a formação de professores de Português e Literatura Brasileira, no *Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la Capital de la República Argentina* (hoje conhecido como *Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V.*

---

<sup>3</sup> “El caso más antiguo que conocemos de lectocomprensión es el de la Universidad Nacional de la Plata que en 1943 incluyó en sus planes de estudio una prueba de lectura y traducción de obras escritas en francés, inglés o alemán al considerar que los alumnos no eran capaces de leer la bibliografía en LE que se les requería en sus carreras. Los cursos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde ejercemos, fueron creados en 1959” (Klett e Dorronzoro, 2001, p. 1, nota 1).

González"). Ao mesmo tempo, a *Escuela Normal de Lenguas Vivas* da Cidade de Buenos Aires<sup>4</sup> organizou nessa mesma época um curso livre de português. Pouco tempo antes, a partir de 1932, o Presidente do Conselho Nacional de Educação da Argentina, o Dr. Ramón J. Cárcano (nomeado posteriormente embaixador no Rio de Janeiro) criou cursos de português em escolas de ensino de primeiro grau para adultos na Capital Federal. Finalmente, a Lei 12.766, sancionada em 1942, conferiu ao português o caráter de opcional para alunos do último ano da escola secundária e promoveu a formação de professores de língua portuguesa. Em geral, as ações e concreções daquela primeira etapa estiveram restritas ao âmbito metropolitano de Buenos Aires e não tiveram grande alcance nem continuidade (diluindo-se inclusive o seu significado na memória coletiva); com a exceção, claro, do curso para a formação de professores de português já mencionado o qual foi transferido em 1954 para o *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas* de Buenos Aires e que, com as modificações e atualizações curriculares lógicas recebidas ao longo dos anos, ainda continua formando docentes de língua portuguesa (Cf. Franzoni, 1999; Pasero, 2004, 2007 e 2019 e Canteros, 2012).

A periodização histórica de Gilvan Müller de Oliveira (2013) para a língua portuguesa pode ajudar no entendimento do insucesso das iniciativas adotadas pela Argentina naquela primeira etapa, já que elas se encontrariam inseridas na fase histórica que vai de 1930 a 1974, marcada pelas ditaduras, o colonialismo e a modernização conservadora, uma fase negativa, segundo o autor, para a língua portuguesa. Ao mesmo tempo, a referida periodização nos ajudaria a compreender, por sua vez, o desenvolvimento subsequente da língua portuguesa e o processo de internacionalização posterior. As iniciativas levadas a cabo no marco histórico e político do MERCOSUL, meio século depois, tiveram um alcance muito maior do que as antes citadas, inclusive em termos de federalismo, embora para alguns pesquisadores não tenham atingido também o nível desejado.

Esta etapa se corresponde com a segunda fase histórica de Oliveira (2013) que vai de 1974 a 2004. Ao comparar o desenvolvimento do ensino de espanhol no Brasil com o ensino de português na Argentina em grande parte deste período, Arnoux (2010) salienta que existe uma clara assimetria em favor do ensino de espanhol no Brasil. Embora o português na Argentina tenha ganhado visibilidade depois do MERCOSUL, contraditoriamente se verificaria a irrelevância do português na agenda da educação do governo nacional argentino, pondo em evidência a oposição entre a realidade das práticas e a irrealidade dos discursos. Neste sentido, Arnoux (2010, p. 345) lembra que as autoridades privilegiaram o ensino de inglês, mas omitiram tomar medidas para o desenvolvimento do ensino de

---

<sup>4</sup> Hoje denominado *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas* “Juan Ramón Fernández”.

português, ao contrário das recomendações do setor do MERCOSUL educativo.<sup>5</sup> Na mesma linha argumentativa, Contursi (2012), levando em consideração os conceitos de “globalização”, “regionalização” e “integração regional”, chega às conclusões semelhantes, ao focalizar a política linguística do MERCOSUL na primeira década, as medidas adotadas e as representações sociolinguísticas presentes na normativa. A autora demonstra que nos inícios do MERCOSUL, o português e o espanhol tiveram um tratamento meramente instrumental como idiomas oficiais. Não obstante, ao intervir no campo educativo desde um projeto de regionalização, se assinaram vários acordos para o ensino dessas línguas. Contursi (2012) diz que aquilo que se procurou foi “la construcción de un bilingüismo aditivo español/portugués a través de la enseñanza de ambas lenguas en los sistemas educativos nacionales” (Contursi, 2012, p. 3).

Segundo a mesma autora, da análise da documentação oficial dessa etapa, produzida no marco dos acordos do MERCOSUL, é possível inferir que a língua portuguesa estava em condições de ocupar um lugar de destaque na oferta educativa de línguas estrangeiras na Argentina junto com o inglês. Não obstante, nos anos 90 se privilegiou quase exclusivamente o ensino de inglês como língua internacional e veicular (não como língua estrangeira). Embora vários acordos assinados entre a Argentina e o Brasil, nessa etapa inicial, contraíram o compromisso de garantir o ensino de português no sistema formal argentino, de fato “lo que se advierte es la falta de voluntad política respecto del cambio que los acuerdos del MERCOSUR deberían haber significado: mayor o igual presencia del portugués en relación con el inglés, la lengua extranjera más enseñada en la escuela” (Contursi, 2012, p. 18). Produziu-se, portanto, uma contradição entre políticas nacionais e políticas regionais (uma “política linguística bifronte”): “en el marco del Mercosur se suscribe la integración del bloque a través de la enseñanza de las lenguas oficiales y en el marco de la globalización se definen las necesidades nacionales divergentemente, puesto que lo que se impulsa es la enseñanza del inglés y no del portugués” (Contursi, 2012, p. 21).

No tocante à terceira fase da periodização histórica da língua portuguesa de Oliveira (2013), o período que se inicia em 2004,<sup>6</sup> convém levar em consideração o exposto recentemente por Varela e Armesilla

---

<sup>5</sup> Arnoux (2010) salienta a contradição que se produziu ao nível da política linguística nos anos 90 na Argentina: “un crecimiento del Mercosur en el plano económico pero un notable desapego en el campo educativo. (...) si bien había un dispositivo normativo de amplio alcance, éste no encontraba canales de realización. En relación con la enseñanza de lenguas se privilegió el inglés y no se tomaron medidas de envergadura respecto del portugués que era a lo que tendía el Mercosur educativo” (Arnoux, 2010, p. 344-345).

<sup>6</sup> Oliveira (2013) salienta que o processo de internacionalização do português foi introduzido pelo novo liberalismo no contexto geopolítico da segunda década do século atual. Nesse período, conseguiu-se consenso sobre as vantagens de uma economia mais aberta; a ampliação e consolidação de blocos econômicos regionais; o reforço da infraestrutura dos transportes e comunicações; as imigrações internacionais; o turismo de massa de longo curso; o ensino à distância e a multiplicação de programas de intercâmbio acadêmico. O contexto da internacionalização é, portanto, o novo liberalismo e o multilinguismo global. Então, a pergunta seria quais políticas linguísticas seriam as adequadas para a língua portuguesa neste contexto no qual se abrem diferentes espaços, a internacionalização da língua portuguesa e das línguas em geral, a

(2019). Os autores analisam da perspectiva teórica e metodológica histórico-estrutural de Tollefson (2015), a situação das línguas oficiais do MERCOSUL e as transformações que têm se operado no nível do *status*, o uso e a difusão do espanhol, o guarani e português na região. As múltiplas transformações que podem se observar tanto no nível dos intercâmbios turísticos, quanto da circulação do conhecimento (a atividade acadêmica, a cooperação na administração pública, a mobilidade de estudantes) ou a atividade comercial e industrial, etc. que envolvem o uso das línguas oficiais, é o resultado de processos paralelos, nos quais atuam formas de gestão espontânea e ao mesmo tempo políticas explícitas por parte de agências estatais. “De manera explícita y razonada, o implícita y espontánea, políticas lingüísticas y procesos de gestión de lenguas (Spolsky, 2009) participan en la transformación del panorama lingüístico regional en el sentido de la integración” (Varela e Armesilla, 2019, p. 3). Considerando o conceito de integração regional, os autores traçam um panorama histórico acurado das políticas linguísticas produzidas no marco do MERCOSUL, priorizando as ações surgidas das instâncias multilaterais. “A todas luces, la política lingüística del/en el MERCOSUR finisecular asume los rasgos de una política neoliberal (...) sin ánimo de avanzar en una integración que supere el estricto carácter pragmático, los Estados generan acontecimientos que parecen orientados hacia la integración lingüística, de cierta envergadura pero con baja o nula efectividad” (Varela e Armesilla, 2019, p. 8). Entre 2003 e 2009, comprova-se no marco do MERCOSUL uma atividade intensa no plano diplomático e de política linguística. Como exemplo que coroa esse período frutífero, podemos citar a Lei que dispõe a oferta de português no sistema educativo, sancionada em 2009 (Cf. Varela, 2014). Não obstante, na etapa seguinte, que se encerra em 2015, se assiste ao surgimento de outras instâncias de integração regional, como a Unasur e a Celac e “la política y la gestión de lenguas (...) se ramifica, se complejiza (...). La Asociación de Universidades ‘Grupo Montevideo’ asume en este contexto un papel particularmente activo” (Varela e Armesilla, 2019, p. 12). Na etapa que se iniciou em 2016, na qual pareceria ainda se impor “uma volta ao modelo neoliberal do período 1991-2002”, o MERCOSUL se dirigiria a estabelecer acordos com a UE, o que pode ser percebido como uma alternativa de alinhamento no contexto da rivalidade entre os EUA e a China.

Lembremos, para fechar este brevíssimo balanço da política linguística no tocante ao ensino de português na Argentina, algumas iniciativas de internacionalização da língua portuguesa no contexto do MERCOSUL, tanto governamentais quanto não-governamentais, que influíram direta ou indiretamente no desenvolvimento do ensino da língua no país (Savedra, 2009; Arnoux, 2010; Bugel, 2012; Carvalho, 2012; Faraco, 2016; Nóbrega, 2016; Rizzo, 2019):

---

internacionalização da gestão da língua portuguesa e a internacionalização das sociedades de língua portuguesa pelo canal da língua.

- 1985/1988: Criação do Mestrado em Ciências da Linguagem no Instituto Nacional Superior do Professorado Dr. Joaquín V. González com dois níveis anuais obrigatórios de português.<sup>7</sup>
- 1986: Programa de Integração e Cooperação Argentina-Brasil.
- 1991: Protocolo de Intenções / Criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM);
- 1991: Associação de Universidades – Grupo de Montevideú (AUGM);
- 1997: Convênio de Cooperação Educativa entre Brasil e Argentina. Acordo para a promoção do ensino no segundo grau das línguas oficiais do MERCOSUL.
- 1997-2001: Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas do Mercosul Educativo (GTPL);
- 1998: Celpe-Bras;
- 2005: Protocolo para a Promoção e o Ensino do Espanhol e do Português como Segundas Línguas;
- 2005: Escolas Bilíngues de Fronteira (PEIBF)
- 2006: Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (MARCA);
- 2006: Núcleo de Ensino de Espanhol e Português como Línguas Segundas e Estrangeiras (PELSE) (AUGM);
- 2007: Seminário Brasil-Argentina, Ensino e Certificação do Português e do Espanhol como Segundas Línguas;
- Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI);
- 2009: Lei 26.468 de ensino obrigatório de português no ensino secundário;
- 2010: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA);
- 2011: Dicionário Trilíngue Espanhol-Português-Guarani.

### 3. O ensino de português como disciplina em cursos de graduação

Como já foi mencionado, o processo de integração regional e de internacionalização da língua portuguesa resultou numa expansão significativa do ensino de língua portuguesa no nível superior universitário na Argentina, nas quatro modalidades ou formatos principais, repartidas em dois níveis, extensão e graduação (Cf. Angelucci e Pozzo, 2018).<sup>8</sup> Vamos focalizar a continuação, do conjunto das diversas modalidades e tendências do ensino de língua portuguesa no nível superior, a disciplina língua portuguesa (instrumental ou com fins acadêmicos) oferecida como formando parte dos planos de estudo dos cursos de graduação, especialmente de Humanidades e Ciências Sociais.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> A recente reforma, feita pelas autoridades do Governo da Cidade de Buenos Aires, do plano de estudo do atual “Diplomado em Ciências da Linguagem” (herdeiro do anterior e pioneiro mestrado em Ciências da Linguagem) eliminou, lamentavelmente, a partir de ciclo letivo 2022, os duas disciplinas anuais e obrigatórias de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira I e II que faziam parte do currículo desde o início da pós-graduação, em 1989.

<sup>8</sup> Na área de extensão, várias universidades oferecem cursos de ensino de português voltados para a comunidade que geralmente seguem na sua organização os lineamentos e parâmetros internacionais. Na área de graduação, as instituições de ensino superior oferecem em linhas gerais os seguintes cursos: a) cursos para a formação de tradutores públicos ou literários; os cursos para a formação de tradutores públicos cronologicamente foram os primeiros em se criar, por exemplo, na Faculdade de Direito e Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires; b) cursos para a formação de bacharéis ou licenciados; c) disciplinas de Português instrumental ou com fins específicos — integradas nos desenhos curriculares dos diferentes cursos de graduação. Os cursos para a formação de bacharéis ou licenciados em português se encontram, por exemplo, nas Faculdades de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosário, a Faculdades de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata, a Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba, a Universidade Nacional de Misiones, etc.

<sup>9</sup> A delimitação por áreas disciplinares se fundamenta na hipótese de que no âmbito das ciências sociais e as humanidades existiria uma predisposição maior por parte da comunidade acadêmica para o *plurilinguismo* (oposto ao “monolinguismo” em volta do inglês); não obstante, o avanço crescente da língua inglesa em todos os campos, pelas razões já analisadas por Ortiz (2004 e 2009). Essa pressuposição inicial se corroboraria pelas observações de Varela (2017) a partir de pesquisas sobre políticas de línguas realizadas na Universidade Nacional de Tres de Febrero: “La cuestión de los idiomas

Antes do MERCOSUL (1991), registramos apenas dois casos de incorporação da língua portuguesa no contexto das disciplinas de línguas estrangeiras destinados a serem oferecidos como disciplinas formando parte dos planos de estudos de cursos de graduação: na UNLP (1958) e na UBA (1989). Os cursos instrumentais de idioma estrangeiro na Universidade Nacional de La Plata começaram a se ministrar a partir de 1958, entre eles, o curso de português (“Capacitación en Portugués”), dependentes da Seção de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Ciências da Educação e Humanidades.<sup>10</sup>

Em 1989, foi criada, por sua vez, a Cátedra de Português no Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires.<sup>11</sup> Esta ação inovadora foi possível, em princípio, num nível macropolítico, como consequência do impulso inicial para a integração produto da aproximação histórica dos presidentes Alfonsín e Sarney: a progressiva abertura diplomática e integração comercial bilateral com o Brasil nesses anos posteriores ao restabelecimento da democracia (que procurou ultrapassar antigas rivalidades e desconfianças), já levava no seu seio o projeto de unidade regional que se consolidou poucos anos depois, com a assinatura do Tratado de Assunção (1991) (Cf. Rapoport et alii, 2000, cap. 8 e 9). A incorporação do português ao Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA foi resultado direto dessa conjuntura favorável; ao nível dos atores diretamente envolvidos, não é irrelevante lembrar que isso foi possível pela iniciativa conjunta da Diretora do Departamento de Línguas Modernas da FFYL-UBA, a Professora Estela Klett e do Dr. Wagner dos Reis Novaes, então Diretor do *Centro de Estudios Brasileiros* de Buenos Aires (órgão que dependia do Setor Cultural do Ministério das Relações Exteriores da República Federativa do Brasil). Numa primeira etapa, os cursos foram ditados por uma equipe de docentes do *Centro de Estudios Brasileiros*, liderada pela Professora Maria Helena Naguib Jardim.

---

no tiene el mismo grado de incidencia en las distintas carreras. Resulta una evidencia para aquellas cuyo objeto se sitúa en el ámbito internacional (...) El francés se encuentra con mayor frecuencia en carreras de artes y ciencias sociales y humanas (...) En las carreras de carácter técnico o aplicado suele predominar (o incluso tener exclusividad) el inglés” (Varela, 2017, p. 3). Carbonetti e González (2016) conferem também essa mesma distribuição das línguas estrangeiras na Universidade de Buenos Aires: os cursos de Humanidades e Ciências Sociais adotam as línguas germânicas e latinas ao tempo que se verifica a prevalência do inglês nos cursos de Ciências Naturais, Exatas e da Saúde.

<sup>10</sup> “Las capacitaciones se organizaron sobre la base de un programa de estudios que consistía en el dictado de dos cursos, uno latino (francés, italiano o portugués) y otro germánico (inglés o alemán, a opción). Los métodos de enseñanza aplicados apuntaban a superar las técnicas de la traducción mecánica y lineal, reemplazarlas por otras de aproximación global a textos específicos de cada disciplina. Se procuraba que los alumnos descubriesen la arquitectura de los textos e identificasen las ideas y expresiones claves a fin de lograr una comprensión conceptual de los mismos” (Finoccio et alii, 2001, p. 95-6). No repositório *Memoria Académica* da UNLP-FaHCE (<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>) constam os programas de “Capacitación en Portugués” a partir do ano 1967, a cargo da Professora Alicia Haydée Gaibisso — quem também se desempenhou por vários anos como docente no curso de formação de professores de Português do Instituto Superior em Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

<sup>11</sup> Por Resolução No. 4380 do Conselho Superior, a partir de uma resolução do ano anterior do Conselho Diretivo da Faculdade.

Em outras universidades públicas ou particulares, a disciplina “português” para cursos de graduação, foi introduzida anos depois, como consequência do impacto social e cultural dos sucessivos acordos que foram se concretizando no marco do MERCOSUL, da mesma forma que sucedeu, em termos gerais, para o ensino de português na Argentina em suas diferentes modalidades (Pozzo, 2009; Arnoux, 2010; Contursi, 2012; Angelucci e Pozzo, 2018; Varela e Armesilla, 2019). Atualmente, são muitas as instituições públicas de ensino superior universitário que incorporaram o ensino de língua portuguesa nos planos de estudos dos cursos de graduação.

Vamos deter-nos, em primeiro lugar, no caso da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de San Luis (UNSL), exemplo de incorporação da língua portuguesa “em processo”. Segundo um trabalho de López e Tello (2008), o *ecosistema das línguas estrangeiras* está composto por três línguas, inglês, francês e português. A modalidade adotada é a compreensão de leitura. Até 2008, na maior parte dos planos de estudo, se optava pelo inglês ou francês e somente o curso de Licenciatura em comunicação social propunha uma oficina de língua estrangeira no primeiro ano, optativa entre francês, italiano ou português, mas destinando o segundo e o terceiro ano para o estudo do inglês. Até o ano citado, então, o português possuía um *status* menor e periférico se comparado com o francês e o inglês, e sua inclusão curricular era muito restrita. Um levantamento recente feito no site da Faculdade de Humanidades da UNSL (<http://humanas.unsl.edu.ar/>) permitiu constatar que o ecossistema das línguas se ampliou, acrescentando o italiano, e que a língua portuguesa já se oferece como optativa nos seguintes cursos: Bacharelado Universitário em Letras, Licenciatura em Educação Inicial, Ciclo de Complementação Curricular de Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Comunicação Social e Licenciatura em Produção de Rádio e Televisão.

Leve-se em consideração que, na maior parte dos casos, os cursos de línguas estrangeiras com fins acadêmicos apelaram ao critério de competência parcial, isto é, se centraram no desenvolvimento de só uma das quatro habilidades possíveis de abordar no ensino de uma língua estrangeira: a compreensão de leitura (tendo como interface o espanhol em tanto língua materna dos alunos).<sup>12</sup> Os cursos centrados na compreensão de leitura (“lectocomprensión”) já têm na Argentina uma tradição considerável (tributária da cultura letrada moderna). Não obstante, as instituições de ensino superior têm começado a procurar alternativas à modalidade dominante, como se expressa no projeto instrumentado pela Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de Rosário (UNR):

Tradicionalmente, en estos espacios curriculares se privilegió el desarrollo de la capacidad de lectura de textos académicos (la “lecto-comprensión”), atendiendo a la necesidad de formación académica y profesional de los estudiantes (...) Sin

<sup>12</sup> Nesse contexto, a função do escrito teve, ao menos, duas aristas: a) contribuir na melhora das capacidades de leitura dos alunos universitários e b) demonstrar sua relação com as funções psíquicas superiores. Esses cursos constituíram para os estudantes importantes âmbitos de “mediación socio-lingüístico-cultural” (Klett, 2004).

embargo, en los últimos años hemos venido trabajando para implementar un abordaje diferente de las lenguas extranjeras, manteniendo el foco en la actividad académica – que consideramos central para nuestros alumnos de las carreras de grado –, pero comprendiendo que la lectura no puede ser hoy en día el eje exclusivo de la formación en lenguas extranjeras (Miranda, Vallejos e Magnani, 2018, p. 209).

Outras instituições também propuseram a abordagem das quatro habilidades e, eventualmente, a incorporação de ambientes virtuais como, por exemplo, a Universidade Nacional de Cuyo (UNCUYO) (Acosta e Zonana, 2016, 2018), a Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC) (Bussone, Garofolo e Rocha, 2016), a Universidade Nacional de General Sarmiento (UNGS) (Larrieu, 2016), a Universidade Nacional do Litoral (UNL) (Gastaldi, Grimaldi e Mónaco, 2016) e Universidade Nacional de Quilmes (UNQ) (Garófalo, 2019).

Vamos deter-nos, em segundo lugar, na experiência da UNCUYO. Acosta y Zonana (2016) descrevem os critérios e procedimentos com referência à inclusão das línguas estrangeiras nos cursos de pré-graduação e graduação da UNCUYO, como consequência do processo de inovação e atualização curricular que se desenvolveu entre os anos 2015 e 2016 (“...la inclusión de las lenguas extranjeras de manera curricular en el diseño de las nuevas carreras y de aquellas que se hallan en procesos de innovación y actualización curricular...” Acosta y Zonana, 2016, p. 72). A instituição se propôs “Incorporar demandas de carácter innovador relativas a aspectos como currículum por competencias, sistemas de créditos, virtualidad y la incorporación transversal de las lenguas extranjeras” (Acosta e Zonana, 2016, p. 73).

Os autores explicam que o marco normativo da universidade no qual se apoia o ensino de línguas estrangeiras é o “Plano Estratégico 2021”, especialmente a linha estratégica 6 em cujos postulados se expressa o “desarrollo de competencias lingüísticas” e o “conocimiento de idiomas”, entre outros temas. Em linhas gerais, a proposta institucional de inovação e atualização curricular teve-se em conta o contexto regional, a democratização da aprendizagem e do conhecimento, os diferentes perfis profissionais, a *autoaprendizagem*, os entornos virtuais, etc. Nesse marco, o ensino de línguas estrangeiras entende-se como uma experiência emancipadora, de uma perspectiva plurilíngue e intercultural. Para tanto, levou-se em consideração tanto a língua geral quanto as linguagens especializadas e se teve como alvo o desenvolvimento das quatro macro habilidades (produção oral e escrita e compreensão oral e escrita). Adotou-se para isso o modelo do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas. Nesse sentido, espera-se atingir o nível B1 enriquecido.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> “Elección y tipo de lengua: Tal como se ha indicado en el lineamiento, las carreras comprendidas en el artículo 43 de la LES tienen como estándar el inglés. Las demás carreras pueden elegir otra LE. Dicha elección puede estar sujeta a diversas variables entre las que se pueden mencionar: a) las tradiciones disciplinares de las carreras; b) los acuerdos o convenios que posee la UA (Unidad Académica) y que posibilitan instancias de movilidad o dobles titulaciones; c) el campo laboral de los egresados que en ocasiones solicita el dominio de una LE específica; d) el predominio de una LE en

No que diz respeito à seleção de idiomas, é significativa a escolha "del idioma inglés con carácter de obligatorio" (Acosta e Zonana, 2016, p. 76) para aquelas carreiras incluídas no artigo 43 da Lei Nacional de Educação (aquelas que exigem credenciamento de competências como Engenharia, Medicina, Psicologia, Enfermagem, etc.). A possibilidade dessas carreiras, incluindo uma segunda língua, é deixada em aberto de forma opcional, ao critério das comissões consultivas. Para carreiras não contempladas no artigo 43 da referida lei "se sugiere la incorporación de una lengua extranjera obligatoria a elección y otra optativa (si así lo consideran las comisiones asesoras)" (Acosta e Zonana, 2016, p. 76) dependendo das demandas profissionais, convênios e acordos e perfil da pós-graduação.

Em Acosta e Zonana (2018), de forma complementar com o trabalho anterior, estão expostas as ações realizadas pela Secretaria de Políticas Linguísticas (SPL) da Faculdade de Filosofia e Letras da UNCUYO. A criação desse órgão responde às sugestões do Grupo PELSE (Núcleo Disciplinar Ensino de Espanhol e Português como L2/L) o qual tem insistido na criação de secretarias de políticas linguísticas nas universidades do Grupo Montevideu. A partir da Secretaria de Políticas linguísticas, do ponto de vista multilíngue e contextualizado, de acordo com as exigências da instituição, são promovidas ações voltadas para a oferta educacional, tanto no nível de graduação quanto de extensão. No caso da oferta de graduação (proposta curricular), a SPL programou três linhas de ação.<sup>14</sup> A modalidade escolhida nas três linhas de ação é a comunicativa, contemplando as quatro macro-habilidades. Em todos os casos, a leitura e a compreensão do escrito tradicionais ("lectocompresión") é superada; isso é especialmente significativo no caso da terceira linha de ação, que ocuparia o espaço que tradicionalmente tem sido o próprio dos cursos de compreensão de leitura. O português, por sua

---

lo que atañe a la producción y circulación del conocimiento disciplinar actualizado. Los lineamientos proponen una orientación hacia la lengua para propósitos específicos – académicos – orientada por familias de disciplinas" (Acosta e Zonana, 2016, p. 77)

<sup>14</sup> "La primera es el diseño y la implementación del trayecto curricular de Inglés para la Facultad de Ciencias Médicas. (...) Se dicta a lo largo de la carrera (seis años) con una carga de 90 horas por año. Se trabaja con las cuatro macro-habilidades en lengua general y de especialidad. Al finalizar el trayecto los estudiantes terminan con un nivel B1/B2 (MCERL) (...) La segunda línea de acción corresponde a los programas "Inglés para la UNCuyo" e "Idiomas para la UNCuyo. (...) Inglés para la UNCuyo se concibió como una propuesta para las trece unidades académicas de la universidad. (...) Idiomas para la UNCuyo se propuso diversificar la oferta desde una perspectiva plurilingüe en función de los intereses y necesidades de las distintas facultades vinculadas a instancias de movilidad estudiantil. El repertorio de lenguas propuestas incluye alemán, francés, italiano y portugués. Estos cursos también son optativos. Este programa se ha implementado desde 2018. Las facultades participantes son: Ciencias Médicas (alemán y francés), Ciencias Agrarias (Francés), Ciencias Aplicadas a la Industria (Alemán). (...) La tercera línea de acción, responde a la implementación de las ordenanzas 7 y 75/ 16 CS que establecen los lineamientos curriculares para la actualización de planes de estudio de las carreras existentes de pregrado y grado, y la creación de carreras nuevas. En estos documentos, la enseñanza de la lengua extranjera adquiere un estatuto curricular transversal a todas las carreras como parte de la formación básica. Los lineamientos contemplan la posibilidad de elección de una de las siguientes lenguas: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. En este programa se trabaja también con las cuatro macro-habilidades y la lengua de especialidad. En la actualidad tres unidades académicas se encuentran bajo este régimen: Facultad de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Derecho. La demanda de lenguas extranjeras en estas unidades académicas es la siguiente: Filosofía: alemán, francés, inglés, italiano, portugués. Derecho: inglés. Ciencias Económicas: inglés" (Acosta y Zonana, 2018, p. 201-203).

vez, faz parte do mesmo microsistema de línguas de conhecimento presentes em outras instituições de nível superior (cinco idiomas). Verifica-se a tendência a uma multiplicidade de línguas na área de humanidades, circunscrevendo-se ao inglês as decisões das comissões curriculares das outras áreas de ensino. Na segunda linha de ação, observa-se que o português não foi escolhido no seio das comissões das diferentes carreiras ou cursos.

Por último, vamos nos deter na experiência da Universidade Nacional do Litoral (UNL). O trabalho de Gastaldi, Grimaldi e Mónaco (2016) teve como objetivo dar conta da avaliação, após quinze anos da aplicação, do modelo de ensino de línguas estrangeiras para graduação implementado na década de 90 na UNL. Esse modelo constituiu uma inovação educacional que difere da oferta majoritária de cursos de compreensão de leitura nas universidades públicas do país, uma vez que propôs a adoção da abordagem comunicativa e o desenvolvimento das quatro competências. A reforma foi concebida por ocasião da avaliação institucional feita na UNL, em meados dos anos 90, a partir da qual foi possível corroborar que existia pouca oferta de línguas estrangeiras na UNL e que aquela já existente não atendia às expectativas da comunidade acadêmica. A reforma instrumentada teve como horizonte a internacionalização da UNL; para isso, se contemplaram dois ciclos: um "Ciclo Inicial de Línguas Estrangeiras para Fins Gerais" e um "Ciclo Superior" destinado a especificidades disciplinares. As características desses ciclos foram a adoção da abordagem comunicativa com ênfase na compreensão auditiva e a fala, na transversalidade dos conteúdos metodológicos e bibliográficos em todas os cursos, e no ditado das aulas presenciais complementadas com instâncias por meio do uso de TIC. Embora o ciclo inicial pudesse ser implementado sem dificuldade, o ciclo superior teve desvantagens de implementação.

A partir da avaliação a que foi submetido o modelo de ensino de língua estrangeira na UNL, os autores registraram os seguintes resultados: a partir das pesquisas ficou claro que a maioria dos alunos atingiu ou excedeu as expectativas de realização e expressou concordância com a metodologia utilizada, apenas estabelecendo escrúpulos com os resultados na compreensão auditiva. Afirma-se também que “Si bien los estudiantes de inglés se manifiestan satisfechos con la propuesta, metodología, actividades áulicas y progresos logrados, los estudiantes de Francés y Portugués manifiesta un mayor nivel de satisfacción” (Gastaldi, Grimaldi e Mónaco, 2016, p. 528). Outro fator importante que diz respeito às representações linguísticas é o seguinte: “Con respecto al interés en realizar cursos avanzados curriculares o extracurriculares de IE los comportamientos son dispares según el idioma cursado, en el siguiente orden decreciente: Portugués, Francés, Inglés” (Gastaldi, Grimaldi e Mónaco, 2016, p. 529).

Por fim, pode-se notar que, embora a maioria dos estudantes (54%) tenha dito que o inglês é o idioma que dá mais possibilidades no caso de estágios ou intercâmbios no exterior, um grupo de estudantes

(15%) considerou necessária “la combinación de varios idiomas como facilitadora de programas de intercambio y las combinaciones preferidas fueron: Inglés y Portugués, Italiano y Portugués, Francés e Inglés” (Gastaldi, Grimaldi e Mônaco, 2016, p. 529). Esse sequenciamento das línguas nos permite apreciar como a inclusão do português alterou o microssistema tradicional das línguas, redefinindo seu *status*, posicionando, portanto, a língua portuguesa como a idioma escolhido no contexto da internacionalização dos estudos.

#### 4. Considerações finais

As experiências apresentadas parecem confirmar a observação de Varela (2017) quando diz que “estamos asistiendo a la generación de políticas de lenguas para las universidades argentinas, según procesos que caracterizaremos como predominantemente *bottom-up*, o desde las bases, que podrían confluir, coordinación mediante, en lineamientos más generales, esto es, en una política lingüística de alcance nacional para el sector de la Educación Superior” (Varela, 2017, p. 1).

Em resumo, comprova-se também a tendência a superar os limites do ensino de línguas com fins específicos; o que tradicionalmente — mas não necessariamente — se traduzia na adoção da modalidade de compreensão de leitura ou “lectocomprensión”. Os projetos desenvolvidos na UNQ, na UNR, na UNL, na UNRC, na UNCUYO e na UNGS dão conta da escolha de modalidades mais amplas que incluem total ou parcialmente o enfoque comunicativo com base nas quatro macro-habilidades. Indubitavelmente, esta transformação do campo do ensino das línguas estrangeiras no nível superior é uma tendência motivada pela internacionalização dos estudos, a mobilidade dos estudantes e professores e a incorporação de novas tecnologias da comunicação ao alcance de todos (Pasero, 2020).

Múltiplos desafios se evidenciam, porém, quando analisamos o lugar das línguas estrangeiras em geral e do português em particular, no contexto dos estudos de nível de graduação na universidade. Um deles é o da democratização da educação e os processos de inclusão necessariamente a ela associados (Ezcurra, 2019 e 2020). O outro é o processo de internacionalização dos estudos (Fernández Lamarra e Albornoz, 2014). Se precisa redefinir não só a modalidade senão também o lugar das línguas modernas no terreno dos estudos universitários no contexto atual. Isto em virtude das assimetrias que se geram relativas às necessidades do plurilinguismo (ou sua contrapartida, o “monolinguismo” do inglês) e os requerimentos relacionados com o domínio das novas tecnologias da informação e a comunicação que multiplicam a circulação do conhecimento.

No tocante ao português, embora continue sendo oferecido nos planos de estudo de cursos de graduação de humanidades e ciências sociais e mesmo, em alguns casos, a oferta nem seja consistente

nem tenha continuidade (ou esteja ausente, como é o caso surpreendente da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Tucumán), é evidente que sua mais recente incorporação no microsistema das línguas estrangeiras no nível superior alterou as forças desse campo, possibilitando ao mesmo tempo, e reciprocamente, uma modificação progressiva do *status* da língua portuguesa no meio acadêmico. Neste sentido, o português poderia demonstrar também sua importância como língua internacional, sobretudo em áreas próximas da técnica e dos serviços.<sup>15</sup>

Chegados a este ponto, no caso particular da língua portuguesa, considerando os desafios da inclusão e a internacionalização dos estudos, achamos que talvez seja preciso repensar de maneira criativa e inovadora, dentro das possibilidades de cada instituição, centro de línguas ou departamento (seguindo em parte o exemplo de algumas das instituições de ensino superior acima mencionadas), a modalidade tradicional de ensino escolhida para os cursos de língua portuguesa inseridos nos planos de estudo da graduação. Levando em conta a particular relação de proximidade que a língua portuguesa tece com a língua espanhola (nos planos linguístico e geográfico), e a necessidade que se evidencia, cada vez a mais, no contexto da internacionalização dos estudos e as novas tecnologias da comunicação e informação, de promover o bilinguismo espanhol-português, esses cursos de português mereceriam de parte de todos os agentes envolvidos (professores, estudantes, pesquisadores e diretivos) uma redefinição menos restrita dos seus postulados pedagógicos, visando integrar outros componentes do ato comunicativo no contexto acadêmico atual.

### Referências bibliográficas

Acosta, Silvia Patricia; Zonana, Víctor Gustavo. *Lenguas extranjeras en el currículum universitario: el caso Uncuyo*. In: Gastaldi, María del Valle; Grimaldi, Elsa Irene (Comp.). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2016. p. 72-80.

Acosta, Silvia Patricia; Zonana, Víctor Gustavo. *Las lenguas en la Universidad Nacional de Cuyo: acciones desde la Secretaría de Políticas Lingüísticas, Facultad de Filosofía y Letras (2014-2018)*. In: Gastaldi, María del Valle; Grimaldi, Elsa Irene (Comp.). *Las lenguas extranjeras en la educación superior de la región: 1er Encuentro internacional de centros universitarios de idiomas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2018. p. 196-206.

<sup>15</sup> “... las carreras de Relaciones Internacionales, Comercio internacional, Turismo y Hotelería que empezaron a integrar el idioma (portugués) en sus *curricula* en los años 1990 se suman ahora formaciones superiores como Enfermería, Gendarmería, Policía o Logística, indicio de que el portugués es cada vez más necesario para los agentes de servicios ofrecidos en el territorio, a medida que se incrementa la circulación de personas (Varela e Armesilla, 2019, p. 2).

Amaral, José Luís Mendes de. O português na Argentina. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, número especial, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, p. 128-131, 1995.

Angelucci, Thalita Camargo; Pozzo, María Isabel. El idioma portugués en la universidad pública argentina: modalidades y tendencias. In: AA. VV. *Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades*. Lima: Editorial Redem, 2018. p. 235-249.

Arnoux, Elvira. Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana. In: *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba, 2010. p. 329-360.

Arnoux, Elvira; Bein, Roberto. *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

Burgel, Tânia. O ensino das línguas do Mercosul. Aproximando-nos da maioria (1991-2012). In: *Latin American Research Review*, v. 47, número especial, 2012, p. 69-94. Disponível em: <[http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol47noSI/47-SI\\_70-94\\_bugel.pdf](http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol47noSI/47-SI_70-94_bugel.pdf)>. Acesado: 15/4/2021.

Bussone, Nora Catalina; Garofolo, Andrea Silvana; Rocha, Susana Silvia. Las lenguas extranjeras con fines académicos en la Universidad Nacional de Río Cuarto en espacios curriculares de formación y de mejoramiento de la enseñanza de grado. In: Gastaldi, María del Valle; Grimaldi, Elsa Irene (Comp.). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2016. p. 110-119.

Calvet, Louis-Jean. Mondialisation, langues et politiques linguistiques. In: *Revue du GERFLINT*, 1, 2005, p. 1-12. Disponível em: <<https://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf>>. Acesado: 15/4/2021.

Canteros, Adrián. Lusofonia ao sul: imigração e experiências culturais na Argentina em chave histórica. In: *Platô*, v. 1, n. 2, 2012, p. 72-87.

Carbonetti, Miariángeles; González, Laura Carolina. La normativa: ¿qué lenguas se deben enseñar en la universidad? In: Gastaldi, María del Valle; Grimaldi, Elsa Irene (Comp.). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2016. p. 44-52.

Carvalho, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 459-484, 2012.

Contursi, María Eugenia. Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina. In: *Signos ELE*, n. 6, 2012, p. 1-25. Disponible em: <<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/667/800>>. Accesado: 15/4/2021.

Dorronzoro, María Ignacia; Klett, Estela. Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera. En: *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena, 9-14 de diciembre de 2001. Palestra. Mimeo.

Ezcurra, Ana María. Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. In: *RELAPAE*, n. 12, p. 112-127, 2020.

Ezcurra, Ana María. Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En: Ana María Ezcurra (Coord.). *Derecho a la educación expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Untref, 2019. p. 21-52.

Fernández Lamarra, Norberto; Albornoz, Mario. La Internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. In: Didou Aupetit, Sylvie; Jaramillo de Escobar, Vielka (Coord.). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte*. Caracas: UNESCO/IESALC, 2014. p. 17-48.

Finocchio, Silvia et alii. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: documentos y notas para su historia. In: Memoria Académica. La Plata: UNLP- FaHCE, s/d. Disponible em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.142/pm.142.pdf>. Accesado: 15/4/2021.

Franzoni, Patricia. La enseñanza del portugués. Situación actual. In: Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas lingüísticas. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, 1999. Mimeo.

Garófalo, Silvana M. Los desafíos del plurilingüismo y la interculturalidad en la Universidad Nacional de Quilmes. In: Delayel, Silvia (Ed.). *Las lenguas en la universidad: desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad. Comunicaciones de las II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2019. p. 18-28.

Gastaldi, María del Valle; Grimaldi, Elsa Irene; Mónaco, Fabián. La enseñanza de idiomas extranjeros en la UNL: su evaluación tras una década de implementación de la propuesta vigente. In: En: Gastaldi, María del Valle; Grimaldi, Elsa Irene (Comp.). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: Universidad Nacional do Litoral, 2016. p. 523-531.

Klett, Estela (2004). Las lenguas extranjeras en la educación formal: valor instrumental y formativo. In: *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa, 1 a 3 de julio. Mimeo.

Larrieu, Mariana. Géneros discursivos y prácticas de literacidad en portugués: ¿qué quiere el alumno universitario? In: Gastaldi, María del Valle; Grimaldi, Elsa Irene (Comp.). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2016. p. 288-295.

López, María Estela; Tello, Ana María. Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). In: *Fundamentos en Humanidades*, a. IX, n. 1, 2008, p. 43-69.

Miranda, Florencia; Vallejos, María de Luján; Magnani, Silvana. La Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario: un espacio plurilingüe e intercultural en constante desarrollo. In: Gastaldi, María del Valle; Grimaldi, Elsa Irene (Comp.). *Las lenguas extranjeras en la educación superior de la región: 1er Encuentro internacional de centros universitarios de idiomas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2018. p. 207-215.

Nóbrega, Maria Helena da. Políticas lingüísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016. Disponível em: < <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8603/0>>. Acesado: 15/4/2021.

Nóvoa, António. Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Revista Educação e Pesquisa*, a. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

Oliveira, Gilvan Müller de. Política lingüística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 52.2, jul./dez., 2013, p. 409-433. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tla/a/MvzjfZ35mKhnxHjWW5W7rMk/abstract/?lang=pt>>. Acesado: 15/4/2021.

Ortiz, Renato. As ciências sociais e o inglês. En: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 54, 2004, p. 5-22.

Ortiz, Renato. *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

Pasero, Carlos Alberto. Los límites de la lengua. Benjamín de Garay y la praxis de la traducción. In: *Graphos*, Universidade Federal de Paraíba, v. 6, n. 2-1, p. 95-100, 2004.

Pasero, Carlos Alberto. El método de portugués del Profesor Alfonso Carricondo. In: Klett, Estela (Dir.). *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria, 2007. p. 45-80.

Pasero, Carlos Alberto. Representaciones de la lengua portuguesa en la Argentina: la Biblioteca de Autores Brasileños Traducidos al Castellano. In: *Caderno de Letras*, Universidade Federal de Pelotas, 34, p. 529-538, 2019.

Pasero, Carlos Alberto. Innovación y nuevas tecnologías: ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario argentino. In: *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 67-81, 2020.

Pozzo, María Isabel. La enseñanza de las lenguas extranjeras en Argentina. In: *Diálogos Latinoamericanos*, v. 10, n. 15, 2009. Disponible em: <<https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113584>>. Accesado: 15/4/2021.

Rapoport, Mario et alii. *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Macchi, 2000.

Rizzo, María Florencia. Discusiones actuales en torno a la lusofonía: panorama de los estudios sobre política internacional del portugués. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 1, p. 287-312, 2019. Disponible em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/Jypykrs3Zwrkd489CjrmVWc/?lang=es>>. Accesado: 15/4/2021.

Savedra, M. M. Guimarães. O português no Mercosul. In: *Cadernos de Letras da UFP*, n. 39, 2009, p. 175-184. Disponible em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/artigo10.pdf>>. Accesado: 15/4/2021.

Spolsky, Bernard. *Language Management*. Cambridge: University Press, 2009.

Tollefson, J. Historical-Structural Analysis. In: Hult, F.; Johnson, D. C. *Research methods in language policy and planning: a practical guide*. New Jersey: Blackwell, 2015.

Varela, Lía. Para un plan de implementación de la ley de portugués. In: Arnoux, Elvira; Nothstein, Susana (Ed.). *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 121-150.

Varela, Lía. Políticas de lenguas en las universidades argentinas y el lugar del francés. In: XIV Congrès National des Professeurs de Français (Mendoza, 2017). Palestra. Disponible em: [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/10093/varela-lia.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10093/varela-lia.pdf). Acesado: 15/4/2021.

Varela, Lía; Armesilla, Santiago. Un acercamiento al MERCOSUR a través de las políticas de sus lenguas oficiales. Buenos Aires: UNTREF, 2019. Mimeo.