

# O ENSINO DE GUARANI NAS ESCOLAS PARAGUAIAS E A QUESTÃO DA INTERCULTURALIDADE NO AMBIENTE ACADÊMICO

PONTES, Paloma Araújo; BASTOS LOPES, Danielle (Orientador)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
*paloma.araujopontes@gmail.com*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
*daniellebastoslopes@hotmail.com*

*“Eu não escrevo em português [ou castelhano]. Escrevo eu mesmo”*  
Fernando Pessoa<sup>1</sup>

## RESUMO:

Este artigo analisa um caso particular – o ensino bilíngue no Paraguai com especial destaque para intrusão do conceito de interculturalidade no âmbito acadêmico. O Paraguai é um país com um aspecto singularmente particular, sua população fala majoritariamente guarani, uma língua ameríndia do tronco Tupi-Guarani. O Paraguai, no caso do castelhano, possui um dialeto próprio, uma espécie de castelhano com resquícios do guarani, que tem o nome de espanhol rioplatense. A análise do bilinguismo e questões do apagamento, tanto quanto a valorização das línguas indígenas, nesse viés, serão um dos pontos explorados em nosso artigo. Um paralelo entre o ensino do guarani no Paraguai, assim como o ensino das línguas indígenas no sistema educacional do Brasil, será tratado como eixo. Apesar de culturalmente distintos, ambos os países apresentam a política bilíngue e intercultural como políticas fundamentais para as escolas indígenas. O que nosso artigo tenciona, entretanto, consiste em saber até que ponto o bilinguismo vivido nas escolas paraguaias não funcionam como um apagamento dos idiomas indígenas ou castelhanização da língua guarani. Como adverte o autor Bartomeu Melià (2010), o Estado preconiza que as populações indígenas sejam alfabetizadas em castelhano, porém, o mesmo não acontece no caso dos castelhanos falantes que não possuem escolas bilíngues para o ensino de uma única língua ameríndia por exemplo. Em especial para este autor, uma interculturalidade, de fato, remete a troca entre duas culturas distintas, porém o que acontece na maioria dos sistemas bilíngues tanto no Brasil quanto no Paraguai, são trocas unilaterais, qual o idioma dominante é aprendido sob alto prestígio em detrimento das línguas indígenas. Estes e outros aspectos do sistema bilíngue e do conceito de interculturalidade serão, portanto, explorados em nosso artigo.

**Palavras-chaves:** Paraguai, bilinguismo, ensino guarani, interculturalidade.

## 1. Introdução

Este artigo busca discutir questões sobre o bilinguismo no Paraguai e a ideia de interculturalidade, mesclando fatos e reflexões de um país que, apesar de ser declaradamente composto tanto por falantes de castelhano, quanto por falantes guaranis, ainda encontra muitas barreiras para difundir em plenitude a interculturalidade em ambas as línguas. Aqui abordaremos

---

<sup>1</sup> PESSOA, Fernando. Livro do Desassossego. Assírio & Alvim, Lisboa, 2006. p. 353.

alguns aspectos sobre o porquê da difusão da interculturalidade (BARTOLOMÉ, 2010; MELIÀ, 2010, 2011) não atingir as expectativas ideais e o que pode ser feito para reverter esse quadro, principalmente dentro dos ambientes acadêmicos.

Questões como o ensino do guarani nas escolas, colonização e suas consequências e a relação entre língua e poder serão as três bases discutidas neste artigo, que tem como maior referência bibliográfica o livro, “Passado, presente y futuro de la lengua guaraní”, do antropólogo espanhol Bartomeu Melià e a entrevista com o próprio autor, concebida por uma das autoras, na ocasião de uma de suas visitas ao Brasil (BASTOS LOPES, 2016a). Daremos destaque igualmente, ao conceito de hibridismo cultural e linguístico descrito por Homi K. Bhabha (1998, 2014), que concebe um múltiplo panorama para iniciar a discussão sobre troca e vivências culturais. No caso deste ensaio, a troca e suas relações é estabelecida dentro do espaço do território paraguaio, analisando como isso funciona entre os falantes de castelhano e guarani em sua escolarização.

## 2. Metodologia

A metodologia que apresentamos explora o método comparativo entre Brasil e Paraguai. A fonte produzida trata-se de extenso levantamento teórico, bibliográfico (qualitativo), além da produção de entrevista com o autor Bartomeu Melià, publicada em 2016 (BASTOS LOPES, 2016b). Nas últimas duas décadas, uma variedade de antropólogos têm se debruçado sobre como explorar escalas que se situam além das práticas locais. Respostas bem conhecidas têm apontado na direção de levantamentos como; as etnografias multisituadas (MARCUS, 1995), redes sociotécnicas (LATOUR, 2012), processos de espacialização do Estado (FERGUSON, 2006), ou, diferentes visões sobre métodos como paisagens (APPADURAI, 1996), composições (*assemblages*) (ONG; COLLIER, 2005), fricção (TSING, 2005), ou saltos (globe-hopping) (FERGUSON, 2006).

Aproximamo-nos, nesse sentido, do método comparativo levantado por Marilyn Strathern, (1996, 2014), que traz “conexões parciais”, entre objetos de estudo e modos de pensar, pensados da ótica do falante. Marilyn Strathern (2014), enfatiza o modo como os próprios atores no campo produzem conhecimento através do acionamento de escalas e contextos, em articulação com operações realizadas igualmente pelo antropólogo durante o processo de escrita. Essa relação de superposição de textos e escalas para analisar culturas distintas como Brasil e Paraguai, assim como idiomas ameríndios e línguas dominantes, a exemplo do português brasileiro e o castelhano paraguaio, fundamentam um dos aspectos particulares da metodologia.

### 3. O ensino do guarani no Paraguai

A República do Paraguai (em castelhano: República del Paraguay; em guarani: Tetã Paraguái), é um país localizado no centro da América do Sul, limitado a norte e oeste pela Bolívia, a nordeste e leste pelo Brasil e a sul e oeste pela Argentina. A população paraguaia foi estimada em cerca de 6,5 milhões de habitantes, a maioria dos quais estão concentrados na região sudeste do país. O guarani é a língua mais falada pela maioria da população paraguaia. Juntamente com o castelhano, os dois idiomas fazem do país uma nação bilíngue, declarada em Constituição (CEPAL,2012; UNESCO, 2015).

Por assim ser, o Paraguai possui um dialeto próprio, uma espécie de castelhano com resquícios do guarani, que tem o nome de espanhol rioplatense. Há, ainda, aqueles que falam apenas os dialetos indígenas guaranis no país (MELIÀ, 2010, 2011). Estima-se que mais de 90% da população paraguaia seja falante de guarani, seja pelo dialeto, seja pelo guarani exclusivamente, fato é que a grande maioria da população possui algum tipo de contato com a língua indígena (BARTOLOMÉ, 2010; BESSA FREIRE, 2014; MONSERRAT, 2011).

A lei 1º/1998 de janeiro de Política Linguística da Catalunha prevê que “a língua guarani é um elemento fundamental da formação e da personalidade nacional do Paraguai, um instrumento básico de comunicação, de integração e de coesão social dos cidadãos e cidadãs. A língua guarani vem sendo o testemunho “da fidelidade do povo paraguaio para com a sua terra e sua cultura específica” (MELIÀ, 2010, p. 201). Temos aqui, portanto, um exemplo da importância do ensino guarani nas escolas paraguayas - é pelo idioma que seus habitantes entram em contato com a “língua mãe” (termo que, originalmente, descreve a “língua mãe” como aquela que a mãe ensina aos seus filhos a língua materna no interior das casas, ou seja, a língua de origem) e conseguem compreender e manter as tradições de seu país.

Porém, a realidade foge um pouco a esse conceito de proximidade. Apesar da grande maioria da população paraguaia ter contato com o guarani, o ensino de guarani nas escolas é desvalorizado na grande maioria das vezes (BASTOS LOPES, 2016b). Além do mal preparo dos docentes dentro das escolas para executar o ensino da língua indígena, a presença do guarani, apesar de forte influência, acaba subalternizada pela língua do colonizador, o castelhano (CHAMORRO, 2004, 2010; MELIÀ, 2010). Os textos acadêmicos, as literaturas consagradas, os grandes cargos empregatícios são todos executados em castelhano. Ora, se existe ali uma nação genuinamente



bilíngue (aliás, umas das poucas no mundo), por que os ambientes de prestígio intelectual não o são? Há aí uma questão de aproximação, tanto quanto de afastamento, (no caso, a falta de escolha não diglósica<sup>2</sup>) entre se falar o guarani em determinadas situações ou não.

A consequência dessa barreira linguística é a maior desigualdade social entre os que falam guarani apenas e o falante bilíngue.

Se quisermos, podemos traçar um paralelo da desigualdade social em decorrência da língua, que é um fator que assola uma grande parte da América Hispânica e brasileira. Poderíamos falar do Brasil, que é um país que possui uma maior variabilidade de línguas indígenas<sup>3</sup> que o próprio Paraguai, mas seria um exemplo muito pobre se formos traçar um paralelo com o país bilíngue, uma vez que no Brasil, o contato com as línguas ameríndias dentro das escolas é muitíssimo escasso, se não, nulo (BASTOS LOPES, 2016a; BESSA FREIRE, 2014).

A língua portuguesa “pura” só foi tomando forma entre os falantes no território brasileiro a partir do século XVIII, mais precisamente na segunda metade, com a determinação da obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa pelo Marquês de Pombal - justificando ser esta uma prática de uma ação dominante de inculcar no povo dominado também o domínio linguístico (MALFACINI, 2015), estimulando viagens de professores à Portugal para estudarem a língua e ensinarem no Brasil e, mais tarde, já no século XIX, com a ascensão de uma literatura nacional (BESSA FREIRE, 2014; MONSERRAT, 2011). Apesar do grande fluxo de imigrantes até a primeira metade do século XX, o Brasil não se considera, de maneira alguma, um país falante de mais de uma língua – aqui, todos aprendemos desde as primeiras palavras maternas a falar o português como idioma vernáculo.

Acredito que um bom exemplo de país que ainda tem essa característica de cidadãos e cidadãs “bilíngues”, que possuem uma “língua mãe”, mas que são, ao longo do tempo, forçados a aprender a língua do colonizador nas escolas e nas faculdades é o país com o maior fluxo de imigrantes da História ---, a saber, os Estados Unidos (PINNAR, 2004, 2011). Também localizado na América, o país, que poderia ser considerado um território poliglota, entretanto, restringe seus espaços acadêmicos ao inglês, idioma predominante, usando assim - como faz todo “bom colonizador” - a língua como ferramenta de dominação dos povos que constituem aquela nação, utilizando-se da cultura *pop* e do patriotismo para fazê-lo (CANCLINI, [1989] 2001) ou é o que,

---

<sup>2</sup> Diglossia em termos linguísticos refere-se à duas línguas falantes em idioma contínuo, porém com a predominância de um idioma falante sob alto prestígio e outro pouco utilizado. Cf. Melià, 2010, 2011; Monserrat, 2011

<sup>3</sup> De acordo com o último censo indígena de 2010 o território brasileiro compreende mais de 305 culturas ameríndias e 274 idiomas distintos (CEPAL, 2012).

nas palavras do Professor Villaverde Cabral, “trata-se de um veículo de dominação cognitiva ao qual é obrigado a submeter-se quem, oriundo de outro universo linguístico, pretenda fazer carreira...” (CABRAL, 2004, 2). Isso exclui, afasta, tanto quanto dificulta o acesso dos não-falantes de inglês às grandes universidades, por exemplo (PINNAR, 2004, 2011).

A desigualdade, converge-se pela língua. O mesmo acontece com o Paraguai quando este restringe o acesso às informações, livros, textos acadêmicos, traduções de livros em outros idiomas ao castelhano (CHAMORRO, 2010; MELIÀ, 2010; 2011). E como bem sabemos, essa restrição não é algo puramente natural, mas sim, além de estabelecer e enraizar as diferenças, também é uma tática de apagamento histórico pré-colonial, iniciado pelo pensamento colonizador como forma de “higienizar” o país (APPADURAI, 1996, 2013; CANCLINI, [1989] 2001). Não que exista ainda esta ânsia pelo apagamento daquilo que não é europeu, mas o que foi feito no passado resultou numa escassez da história de um Paraguai mais profundo (CHAMORRO, 2010; MELIÀ, 2010); subalternizando o conhecimento das tradições do povo paraguaio.

#### **4. Língua e Poder**

Após comentar brevemente sobre o castelhano ser uma forma de homogeneizar o acesso ao conhecimento e as consequências disso, afirmar que um país é bilíngue é uma concessão a uma ideologia liberal oligárquica, que se confunde com “o que é” e o “que quer ser” (MELIÀ, 2010), ou seja, dizer que o país fala tanto o guarani quanto o castelhano é uma tática liberalista que se diz ser bilíngue e intercultural, mas que dificilmente consegue ser. Tática “liberalista oligárquica” pois é uma ideologia formada por uma elite, como aponta Melià (2010, 2011), que tampouco sabe o guarani ou o é genuinamente bilíngue.

Os interesses sociais em detrimento da língua que afeta grande parte da população são invisibilizados, sendo esta a política bilingue fundamentalmente para garantir os interesses políticos e econômicos desta espécie de oligarquia. “Por trás de cada morte de língua, há um argumento linguístico que promete a ressurreição da mesma, embora ocasione sua morte” (MELIÀ, 2010, p. 109). Uma opção no sentido do sacrifício do “mais fraco”, para o surgimento de uma “melhor nação”, mais desenvolvida, é um dos argumentos utilizados pelas autoridades paraguaias para explicar o desuso guarani nos espaços oficiais e legislativos. Embora a população seja majoritariamente falante do guarani ou castelhano mesclado ao idioma, os usos da língua materna da população não são utilizados nas instituições oficiais.

O Paraguai possui uma ferida aberta causada pela guerra que ocorreu na segunda metade do século XIX que ocasionou danos sentidos à sociedade paraguaia (CHAMORRO, 1994, 2010). Neste contexto, o que fora um dia instrumento por parte do Estado de domínio e servilidade (MELIÀ, 2010), hoje é uma tentativa de interculturalidade que, por hora, se vê muitas vezes insuficiente e frustrada. O problema, destacadamente, começa no despreparo dos professores no que diz respeito a expandir os horizontes sobre uma cultura que não unilateral, se atendo apenas ao ensino da língua dominante. Um certa frustração do ensino da língua guarani se deve ao fato desta ter sido implementada nas escolas para fins unicamente escolares (MELIÀ, 2010), e, é neste ponto que a ideia de interculturalidade coaduna seus conflitos e rupturas - como entrar em contato com a verdadeira face intercultural do país, se restringem tudo isso às salas de aula? O guarani paraguaio falado nas ruas é radicalmente distinto do idioma bilingue guarani, lecionado nas escolas (BARTOLOMÉ, 2010; MELIÀ, 2010). O fato, é curioso no sentido de desconstruir um conceito de interculturalidade<sup>4</sup> apenas como aspectos majoritariamente positivos, como temos vivenciado no Brasil (CANDAU, 2011; MCLAREN, COLE, RIKOWSKI, 1999). Em outros contextos, o termo é relacionado à castelhanização ou lusofonização dos idiomas ameríndios (CHAMORRO, 2004, 2010; MELIÀ, 2010). Como ressalta Melià, em entrevista concedida a mim em uma de suas visitas ao Brasil, entre outros pontos que analisam a interculturalidade (convergências / afastamentos), em sociedades de forte influência ameríndia, protagonizamos leis que incentivam os indígenas a aprenderem o idioma vernáculo, mas não incentivamos do mesmo modo uma sociedade conhecer um único idioma indígena por exemplo:

Interculturalidade é um termo conceitualmente bom, um conceito válido, entretanto, muito enganoso. Por que enganoso? Porque falamos de interculturalidade e de fato nós oferecemos ao negro, ao índio, ao “Outro”, oportunidades para que estes possam cursar a nossa cultura, isto é, levamos o que nós consideramos médio ou inferior para estes. Oferecemos fórmulas para assimilar o outro ao nosso modo de ser e isso chamamos de interculturalidade; não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro; apenas possibilitamos um diálogo conosco, mas, não estamos prontos para ouvir. Interculturalidade seria nós dialogarmos também com eles, precisaríamos escutar o outro e tal

---

<sup>4</sup> A concepção de interculturalidade que discutimos aqui é a fundamentada por órgãos como a UNESCO e outras políticas interamericanas da América Latina (CEPAL, 2012), naturalmente como a própria UNESCO (2015) ressalta o termo passa por inúmeras apropriações e leituras que envolvem autores de diferentes abordagens e campo distintos (CANDAU, 2011; MCLAREN, COLE, RIKOWSKI, 1999). Uns com concepções mais híbridas e outros com características mais essencializadas do termo e de suas apropriações sobre o sentido de cultura. Não iremos neste artigo explorar uma revisão de literatura destes autores e conceito, entretanto, além da entrevista com Melià (BASTOS LOPES, 2016) qual o autor ressalta especificamente os conflitos do conceito, exploramos o mesmo tema no artigo: Multiculturalismo Crítico (BASTOS LOPES, 2014); deixamos aqui a indicação ao leitor.

fato não acontece. Interculturalidade não é abrir o caminho para o índio aprender português; interculturalidade seria o Brasil inteiro saber uma língua indígena pelo menos. Se de fato existisse interculturalidade, a nossa própria mentalidade aceitaria outros sistemas de vida e outros costumes. Nesse sentido, o índio é muito mais aberto, mais intercultural, porque facilmente passa a nos entender, mas nós dificilmente o entendemos. Se a discriminação continuar, não teremos dado o menor passo em matéria de interculturalidade (MELIÀ *apud* BASTOS LOPES, 2016, p.296).

## 5. Interculturalidade em cheque

Todos os anos de tentativa de apagamento cultural dos povos indígenas no Paraguai trazem à tona o que chamamos de pós-colonialismo (APPADURAI, 1991, 2013; BHABHA, 1998, 2014). São esses conjuntos de efeitos da política colonizadora em parte teorizado por uma multiplicidade de autores ao longo do século XX, que fazem com que a ideia de uma pós-colonização e as re-narrativas da dor, do conflito ganhem um terceiro espaço na discussão moderna.

A interculturalidade vem sendo uma tentativa de reinserção das culturas periféricas no cotidiano das sociedades já significativamente colonizadas pela cultura europeia (BARTOLOMÉ, 2011). O ensino de língua guarani, a pesquisa feita sobre os aspectos culturais da população indígena vem trazendo o que poderíamos denominar de hibridismo cultural (BHABHA, 1998; CANCLINI, [1989] 2001).

Hibridismo pode ser, entre outros fatores, visto sobre aspectos linguísticos, culturais, políticos e raciais. Mikhail Bakhtin (2010) usou o termo para mostrar o viés de rebeldia de casos polifônicos da linguagem. Na teoria pós-colonial o hibridismo foi, num primeiro momento, considerado como uma mera troca cultural. Desse modo, as teorias que insistem nessa mera reciprocidade cultural dão pouca importância ao fator oposicionista e aumentam a dependência cultural de suas nacionalidades.

O significado de hibridismo descrito por Homi K. Bhabha (1998,2013) - atualmente muito revisitado- faz com que o indivíduo, em termo pós-colonial, coloque suas percepções de mundo contra o outro, criando assim um grande espaço de dualidades, com um possível potencial de reestruturar as condições de dominação colonial.

Sendo assim, “o hibridismo intencional de Bakhtin foi transformado por Bhabha em um momento ativo de desafio e resistência contra o poder colonial dominante [...] negando a cultura imperialista imposta a autoridade conseguida pela violência e a alegação de autenticidade” (YOUNG, 1995).



Partindo do momento de interdependência entre colonizador e colonizado e da falta de possibilidade da pureza estratificada das culturas, Bhabha, afirma que os sistemas culturais são construídos num espaço chamado “terceiro espaço da enunciação” (BHABHA, 1998). Um espaço igualitário e contraditório, de onde se constrói a identidade cultural. Por consequência disso, o hibridismo é o espaço no qual a diferença cultural se concretiza. A hibridez da cultura pós-colonial localiza a resistência nas práticas contra-discursivas implícitas na ambivalência colonial e assim subverte o próprio suporte sobre o qual fixava-se o discurso imperialista e colonial (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1998).

O Hibridismo cultural e linguístico no Paraguai se dá pela constante convivência entre o guarani e o castelhano dos cidadãos e cidadãs paraguaios por conta da utilização do primeiro pela maioria dos falantes no país, porém segue enfrentando desafios em relação as tendências (ainda) de colonizar o conhecimento de prestígio pela língua castelhana. Os estudos de língua guarani deveriam servir não apenas como uma mera troca de informações culturais, mas como ferramenta para subverter e transformar a realidade do que vemos nas universidades, por exemplo, e, assim, no futuro, estabelecer uma cultura guarani mais difundida nos grandes meios midiáticos.

Uma das questões apresentadas por Bartomeu Melià (2010), para justificar um hibridismo tão enfraquecido no Paraguai está, também, naqueles que iniciaram a defesa do bilinguismo no país: pessoas que, não necessariamente, eram bilíngues em guarani-castelhano. Aqui, agiremos em parcial concordância com este pensamento, levando em consideração que os intelectuais da época que defenderam o hibridismo linguístico no Paraguai não tinham nada a ver com a situação dos bilinguizados indígenas (MELIÀ, 2010, 2011). Isso fica evidente quando os defensores do bilinguismo entendem que é essencial que o falante de guarani aprenda e reproduza seus conhecimentos em castelhano, uma vez que não é exigido do falante de castelhano o mesmo.

## **6. Conclusões**

Agora podemos chegar a dois pontos que devem ser abordados, aqui, com o intuito de exemplificar o motivo da parcialidade de concordância com a fala de Melià (BASTOS LOPES, 2016b; MELIÀ, 2010). O primeiro, já brevemente mencionado acima, a falta de proximidade com as culturas indígenas pelos defensores do bilinguismo empobrece a força de ação e acaba invisibilizando a situação daqueles que apenas falam o guarani, ignorando as necessidades de se realizar um projeto político-pedagógico para que os falantes de língua indígena consigam ascender

nas academias com os seus próprios recursos linguísticos. Neste caso, assumiremos que as experiências, as relações íntimas com a cultura indígena são fundamentais para compreender toda a complexidade de se trabalhar com o guarani numa sociedade colonizada.

Por outro lado, levamos em consideração o interesse em se ensinar a língua do “colonizador” aos falantes de guarani, transformando-a em ferramenta de empoderamento para uma possível ascensão social e intelectual dos mesmos. Consideraremos este último um fator, apesar de ir contra o que se deve defender - uma igualdade de valores nas línguas castelhana e guarani -, mas considerando-a uma estratégia de trazer aos ambientes acadêmicos cada vez mais falantes guaranis, para que estes tenham o que é necessário para iniciar uma espécie de “subversão” da academia linguística, propriamente, uma reviravolta no eixo castelhano- ameríndio (BARTOLOMÉ, 2010; BESSA FREIRE, 2014). Segundo essa última concepção, é necessário equiparar-se diante a academia, para subverter padrões restritivamente lusófonos ou castelhanos.

A intenção desta apresentação de ideias, portanto, não é defender uma ou outra proposta de bilinguismo, mas justapo-las e trazer uma reflexão sobre o conceito de interculturalidade, tanto em suas falhas, como seus pontos positivos a serem considerados. A multivocalidade do hibridismo, nos permite compor um quadro transcultural -intercultural, entre o idioma dominante e o guarani no âmbito acadêmico, exacerbando suas diferenças e coesão, sem apagá-las.

### **Referências Bibliográficas**

- APPADURAI, A. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. *The Future as a Cultural Fact: Essays on the Global Condition*. London: Verso, 2013.
- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. London: Routledge, 1998.
- BARTOLOMÉ, M. A. Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa [online]*. v.31, n.1, p. 09-29, 2010.
- Cabral, M. V. Globalização, poder e cidadania. In Derani, C. & Costa, J. A. Fontoura (Eds.), *Globalização e Soberania*. Curitiba: Editora Juruá, p. 61-74, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Passado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción, Paraguai: Ed. CEADUC/ISEHF, 2010.

BASTOS LOPES, D. *A Negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os Mbyá (Guarani)*. Tese de doutorado (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016a.

\_\_\_\_\_. Entre a terra e o céu guarani: uma conversa com B. Melià. *Espaço Ameríndio* (UFRGS), v. 10, p. 289-298, 2016b.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BESSA FREIRE, J. A demarcação das línguas indígenas. In: Carneiro da Cunha, Manuela; Cesarino, Pedro de Niemeyer. (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

BHABHA, H. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_. *Nuevas minorías, nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Barcelona: Paidós Ibérica, [1989] 2001.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, 2011.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina e o Caribe). *Guía para estimar la pobreza infantil. Información para avanzar en el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Santiago: abril, 2012.

CHAMORRO, G. *Teología Guaraní*. Quito: Ed. Abyyala, 2004.

\_\_\_\_\_. Imagens espaciais utópicas. Símbolos de liberdade e desterro nos povos guarani. *Indiana*, n. 2, p. 79-107, 2010.

FERGUSON, J. *Global shadows: Africa in the neoliberal global order*. Durham: Duke University Press, 2006.

LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: Edufba; Edusc, 2012.

MALFACINI, A.C. *Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados*, 2015.

MCLAREN; P E COLE, M.; RIKOWSKI, G. *Pós-modernismo in Educational Theory: Education and the Politics of Human Resistance*. London: Tufnell Press, 1999.

MELIÁ, B. *Passado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: Ed. CEADUC/ISEHF, 2010.

\_\_\_\_\_. *Mundo Guaraní*. Asunción: BID, 2011.

MARCUS, G. Ethnography in/of the world system: the emergence of multisited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, n. 24, p. 95-117, 1995.

MONSERRAT, R. Por que, afinal, parece tão fácil abandonar a própria língua? In: PAIVA, Consuelo; PAIVA, Godinho (Org.). *Pensando as línguas indígenas na Bahia*. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2011.

ONG, A.; COLLIER, S. (Org.). *Global assemblages: technology, politics and ethics as anthropological problems*. Malden: Blackwell, 2005.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. Assírio & Alvim, Lisboa, 2006. p. 353.

PINAR, W. F. Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, 2009.

\_\_\_\_\_. *What is curriculum theory?* 2ªed. New York, NY: Routledge, 2011.

STRATHERN, M. Cutting the network. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 2, n° 3. sep. p. 517-535, 1996.

\_\_\_\_\_. *O efeito etnográfico*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TSING, A. *Friction: an ethnography of global connection*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

YOUNG, R. *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race*. London: Routledge, 1995.

UNESCO. Boletim de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Desafios*. n°. 14. Santiago, 2015.