

## O ensino de Guarani nas escolas paraguaias e a questão do bilinguismo diglótico: uma interlocução com Bartomeu Melià

### *The teaching of Guarani in Paraguayan schools and the issue of diglossic bilingualism: an interlocution with Bartomeu Melià*

Danielle Bastos Lopes<sup>1</sup>  
Paloma de Araújo Pontes<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.882>

**Resumo:** Este artigo analisa o ensino paraguaio com especial destaque para os conceitos diglossia e interculturalidade no âmbito acadêmico. O Paraguai é um país com um aspecto singularmente relevante, sua população fala majoritariamente guarani, uma língua ameríndia do tronco Tupi. No que diz respeito ao castelhano, possuem um dialeto próprio, espécie de castelhano com resquícios do guarani, chamado espanhol rioplatense. A análise do bilinguismo e as questões do apagamento da língua serão um dos pontos explorados neste artigo. Apesar de culturalmente distintos, ambos os idiomas apresentam a política bilingue/intercultural como políticas fundamentais e centrais para as escolas indígenas. O que este artigo tenciona, nesse aspecto, consiste em saber se o bilinguismo vivido nas escolas paraguaias não atua como um apagamento dos idiomas indígenas ou da castelhanização guarani. Como afirmou Bartomeu Melià (2010, 2011), o Estado preconiza que as populações nativas sejam alfabetizadas em castelhano, porém, isso não ocorre no caso dos castelhanos falantes que não graduam-se em uma única língua indígena. A interculturalidade remete à troca e conflito entre várias culturas distintas, entretanto, na maioria dos sistemas educativos, tanto no Brasil como no Paraguai as trocas são unilaterais. O castelhano ou português dominante é aprendido sob alto prestígio, enquanto às línguas indígenas cultuam um ensino culturalmente diglótico. Com base nos pensamentos de Bartomeu Melià, estes e outros aspectos do bilinguismo paraguaio serão enfocados neste artigo.

**Palavras-chave:** Paraguai; bilinguismo; ensino Guarani.

**Abstract:** This paper analyzes Paraguayan education with special emphasis on the concepts, “diglossia” and “interculturality” in the academic environment.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Paraguay is a country with a uniquely relevant aspect, the majority of the population speaks Guarani, an Amerindian language from Tupi. As far as Castilian is concerned, they have their own dialect, a kind of Castilian with traces of Guarani, called Rioplatense Spanish. The analysis of bilingualism and the issues of language disuse will be one of the points explored in this paper. Although culturally distinct, both languages present bilingual/intercultural policy as key policies for indigenous schools. The paper intends, in this aspect, to know if the bilingualism experienced in Paraguayan schools does not act as a disuse of indigenous languages or Guarani (Castilian). According to Bartomeu Melià (2010, 2011), the state recommends that native populations be literate in Castilian, but this does not occur in the case of Castilian speakers who do not graduate in a single indigenous language. Interculturality refers to the exchange between several distinct cultures, however, in most educational systems, both in Brazil and Paraguay, the exchanges are unilateral. The dominant Castilian or Portuguese is learned under high prestige, while the indigenous languages have a culturally diglossic education. Based on Bartomeu Melià's arguments, these and other aspects of Paraguayan bilingualism will be focused on in this paper.

**Keywords:** Paraguay; bilingualism; teaching Guarani.

## 1 INTRODUÇÃO

*“Eu não escrevo em português. Escrevo eu mesmo”*

Fernando Pessoa

Este artigo explora o bilinguismo paraguaio e as questões diglósicas; mesclando fatos, memórias, conflitos, de um país que apesar de composto por falantes de castelhano quanto falantes guarani, ainda encontra desafios para difundir o bilinguismo em ambas as línguas. Abordamos alguns aspectos sobre o fato da interculturalidade não atingir as expectativas ideais e o quê pode ser feito para problematizar tal cenário, principalmente nos ambientes acadêmicos (MELIÀ, 2010; 2011; NETO, 2017; VELÁZQUEZ, 2013).

Questões como o ensino guarani nas escolas 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” (MELIÀ, 2010) do linguista espanhol, Bartomeu Melià (2010) e a entrevista com o próprio autor, concebida na ocasião de uma de suas visitas ao Brasil (BASTOS LOPES, 2016). Evidencia-se o conceito de hibridismo cultural e linguístico descrito por Homi K. Bhabha (1998; 2013), que produz um panorama multifacetado para iniciar as discussões sobre troca, localidade e minorias étnicas. Neste eclipsamento, o

estudo será estabelecido dentro do território paraguaio, analisando como certos aspectos educativos funcionam entre os falantes de castelhano e falantes guarani.

## **2 O ENSINO DO GUARANI NO PARAGUAI**

A República do Paraguai (em castelhano: República del Paraguay; em guarani: Tetã Paraguái), é um país localizado na América do Sul, limitado a Norte e Oeste pela Bolívia, a Nordeste e Leste pelo Brasil e a Sul e Oeste pela Argentina. Sua população foi estimada como central entre as populações indígenas cuja maioria estão concentradas 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 uma nação bilíngue, declarada em Constituição (UNESCO, 2015). Por assim ser, o Paraguai possui um dialeto<sup>2</sup> próprio, uma espécie de dialeto castelhano com resquícios do guarani, que tem o nome de espanhol rioplatense.

Há ainda, aqueles que falam apenas as línguas indígenas guaranis no país (MELIÀ, 1979; 2010; 2011). Estima-se que mais de 90% da população paraguaia seja falante de guarani, seja pelo dialeto ou pelo guarani exclusivamente, o fato é que a grande maioria da população possui algum tipo de contato com as línguas nativas (BARTOLOMÉ, 2010; BESSA FREIRE, 2018; MONSERRAT, 2011).

A lei 19/1998 da Política Linguística da Catalunha prevê que o guarani é um elemento da personalidade do Paraguai, um instrumento evidente de comunicação, integração e conflito (CATALUÑA, 1998). “O idioma indígena vem, nesse sentido, sendo o testemunho da fidelidade do povo paraguaio com a terra e a cultura regional” (MELIÀ, 2010, p. 201). Temos aqui, um exemplo da relevância do ensino guarani nas escolas paraguaias-----, é pelo idioma que os habitantes entram em contato com a língua materna, termo que, originalmente mitiga a “língua mãe” como aquela que a *madre* ensina aos filhos no interior da casa, da família, potencialmente implicada na língua doméstica.

Entretanto, as políticas oficiais destituem esta proximidade e correspondência regional. Apesar da maioria da população ser falante guarani, o ensino da língua

---

<sup>2</sup> O Paraguai possui uma língua hibridizada ou um dialeto entre o castelhano e o guarani, propriamente. Um dialeto, estamos tratando, neste artigo, como um conjunto de marcas linguísticas de natureza semântico-lexical, morfossintática e fonético-morfológica, restrito a uma comunidade inserida numa comunidade maior de usuários da mesma língua.

nas escolas é desvalorizado nos espaços formais ou pela grande mídia (MELIÀ, 2010; 2011). Além da pouca formação dos docentes dentro das escolas para o ensino indígena, a presença do guarani, apesar de forte influência, segue subalternizada (CHAMORRO, 2004; 2010; NETO, 2017; VELÁZQUEZ, 2013; ZAJÍCOVÁ, 2009). Os textos acadêmicos, as literaturas insígnias, os grandes cargos empregatícios são todos em castelhano. Ora, se existe ali uma nação genuinamente bilíngue (aliás, umas das poucas mundialmente), por que os âmbitos de prestígio intelectual não conferem legitimidade à língua? Há aí uma questão de convergência, tanto quanto afastamento, (no caso de aspectos da língua diglósica) entre falar guarani em determinadas situações ou utilizar progressivamente o castelhano (MELIÀ, 2010). Nesse sentido, convocamos as explicações de Bartomeu Melià como se segue:

Danielle Bastos: *O livro "Passado, Presente y Futuro de la Lengua Guarani" evidencia as particularidades e o perigo da diglossia ante os sistemas de educação bilíngue. Como avalia atualmente a questão da diglossia:*

Bartomeu Melià: *Este termo, diglossia, eu cheguei a conhecer casualmente a partir da obra de um escritor catalão em 1972. A diglossia é exatamente o que está acontecendo no Paraguai. Há até o momento, um abismo linguístico entre o guarani e o espanhol, entre o dominado e o dominante. O bilinguismo paraguaio é, em verdade, diglósico. A diglossia atravessa todas as situações cotidianas. Penso que aqui, no Brasil, a população está vivendo em uma marcada situação de diglossia. Às vezes as que nós chamamos de pessoas "do povo", estas não entendem uma lei, não conseguem compreender um jornal, por exemplo, mas, mantém viva a língua. É notório que a própria educação está incentivando a diglossia. As classes sociais são prontamente classes diglósicas.*

Logo continua

*Muitas vezes a língua considerada inferior, de fato, é culturalmente a mais criativa, aquela que mantém a língua como expressão de um modo de ser mais amplo. Nós não oralizamos como a emissora Globo ou a revista Veja, nós falamos como o povo. Às vezes temos, e é muito legítimo que tenhamos, inveja desse linguajar do povo. Trata-se de um linguajar que é muito mais rico e simpático do que o da elite.* (Melià. Entrevista concedida à Danielle Bastos, 2016).

A consequência do desprestígio linguístico, consisti na desigualdade socialmente evidente, entre os que falam guarani e os falantes bilíngues. Se quisermos, podemos traçar um paralelo da desigualdade social em decorrência da língua indígena, o que é um fator recorrente na América hispânica (MUÑOZ, 2019; BESSA

FREIRE, 2018). Poderíamos comparar com o Brasil, que tem uma extensa variedade de línguas indígenas, mais até do que o próprio Paraguai, mas seria um exemplo desafiador, se formos traçar um parâmetro com o bilinguismo, uma vez que no Brasil, o contato com as línguas indígenas dentro das escolas é escasso ou quase inexistente<sup>3</sup> (BASTOS LOPES, 2016; BESSA FREIRE, 2018).

A língua portuguesa “pura”, “castiça” foi aprendida entre os falantes brasileiros apenas no século XVIII, mais precisamente na segunda metade do século, com a determinação da obrigatoriedade da língua portuguesa pelo Marquês de Pombal, justificando ser esta uma prática de ação dominante de inculcar no povo o domínio linguístico (MALFACINI, 2015; CUNHA, 2009). Nesses termos, apesar do substancial fluxo de imigrantes, até a primeira metade do século XX, o Brasil não pode ser considerado potencialmente bilíngue. Um interessante exemplo de país, característico de cidadãos transnacionais, que possuem uma “língua mãe”, mas que foram, ao longo do tempo, levados a aprender o idioma vernáculo nas escolas e nas faculdades, é o próprio país com o maior fluxo de imigrantes da História --- a saber, os Estados Unidos (GOMEZ; CISNEROS, 2020; LIMA COSTA; ALVAREZ, 2013).

Também na América, a sociedade que poderia ser considerada um território poliglota, restringe seus espaços acadêmicos ao inglês, idioma usado pela língua como difusão da cultura central e do patriotismo para eclipsar a pátria americana (LILIS *et al.*, 2010). O que, nas palavras do Professor Villaverde Cabral, “ se trata de um veículo de dominação cognitiva ao qual é obrigado a submeter-se quem, oriundo de outro universo linguístico, pretenda fazer carreira” (CABRAL, 2004, p. 2). Tal fato, exclui, diverge, tanto quanto dificulta não-falantes de inglês ao acesso às grandes universidades (LILIS *et al.*, 2010; GOMES; CISNEROS, 2020).

O status global do inglês é impactante não apenas no meio linguístico de publicações, mas no meio linguístico de trabalhos que são considerados citáveis - e, portanto, determinante sobre qual conhecimento (ou conhecimento de quem) pode circular. Além do mais, para as obras, [...] o inglês não pode ser visto como um meio transparente, que simplesmente ‘traduz’ o conhecimento de uma língua para outra; seu status dentro dos sistemas

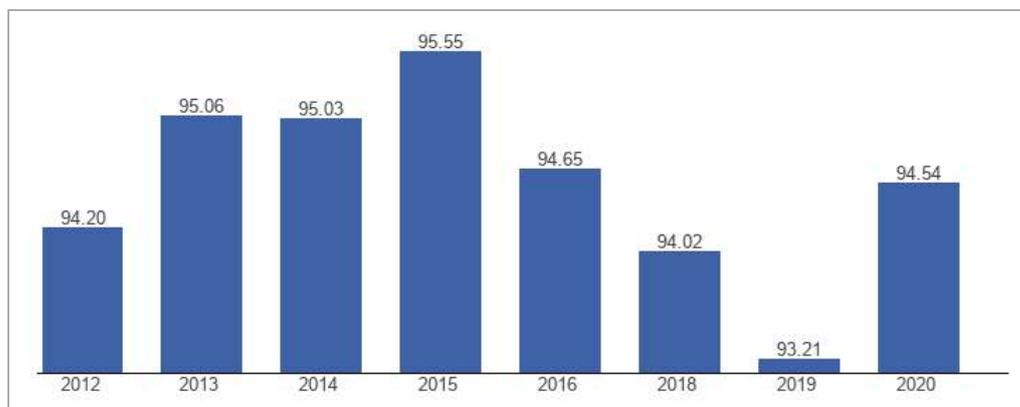
---

<sup>3</sup> Abrimos uma ressalva para o fato de que existe uma política pública para Educação Escolar Indígena que estabelece o bilinguismo no Brasil, porém, considerando a totalidade das escolas, de fato, esse contato é inexistente no caso das escolas não indígenas.

de avaliação global está na realidade dando forma ao que se considera ser o conhecimento, exemplificado potencialmente pelo privilégio conferido a citações em inglês e a exclusão de citações de trabalhos em outras línguas. (LILLIS *et al.*, 2010, p. 131).

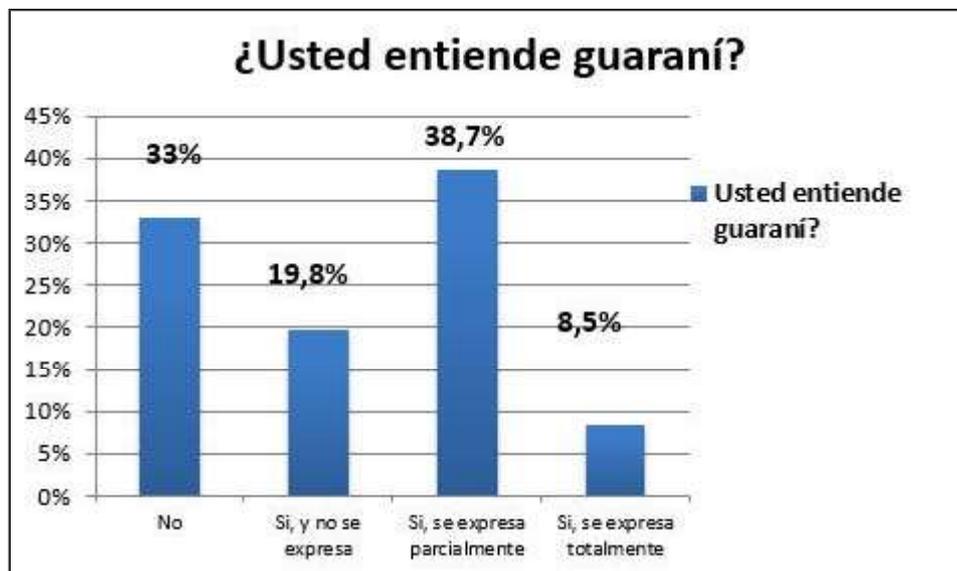
A desigualdade é especialmente evidente em sistemas sociolinguísticos. O mesmo acontece com o Paraguai quando restringe o acesso às informações, livros, textos acadêmicos, traduções transcritas do guarani ao castelhano (CHAMORRO, 2010; MELIÀ, 2010; 2011). E como bem sabemos, a restrição não é algo puramente natural, mas sim, além de estabelecer e refundar as diferenças, também é uma estratégia de apagamento histórico pré-colonial, iniciado pelo pensamento colonizador (CANCLINI, 2001; APPADURAI, 2013). Não que exista a ânsia pelo apagamento daquilo que não é propriamente europeu, mas o que foi feito no passado resultou numa escassez da história paraguaia mais profunda, dirimindo o conhecimento das tradições do guarani e do espanhol.

Figura 1 - Gráfico Educação no Paraguai



Fonte: Banco Mundial. O Banco Mundial fornece dados do Paraguai de 1982 a 2020. O valor médio durante este período foi o mínimo de 78.46 de porcentagens em 1982 e o máximo de 95.55 porcentagens em 2015.

Figura 2 - A língua Guarani no Paraguai



Fonte: Fabín Chamorro (2016-2020). Consulado General del Paraguay en Río de Janeiro.

## 2 LÍNGUA E PODER

Fundamentalmente existiria uma “ferida aberta”, no sentido dos gráficos acima, causados pela guerra paraguaia que ocorreu na segunda metade do XIX (CHAMORRO, 2004; 2010; MELIÀ, 1979; 1989). O que fora, nesse contexto, um instrumento por parte do Estado de domínio e servilidade, hoje é uma tentativa de interculturalidade não rara vezes frustrada. Os desafios começam no despreparo escolar para ensinar uma língua que não é unilateral, se atendo ao ensino do guarani castelhanizante (NETO, 2017; VELÁZQUEZ, 2013).

A frustração do ensino da língua guarani se deve ao fato desta ter sido implementada nas escolas com objetivo unicamente escolar (MELIÀ, 2010; BASTOS LOPES, 2016). Ou seja, como entrar em contato com a face intercultural do país, se restringem o bilinguismo às escolas? Muitos autores têm evidenciado que o guarani paraguaio falado é radicalmente distinto e múltiplo do idioma lecionado nas escolas (NETO, 2017; VELÁZQUEZ, 2013; ZAJÍCOVÁ, 2009). Outro fator relevante, se situa no sentido de desconstruir um conceito de interculturalidade<sup>4</sup> apenas como

aspectos majoritariamente benéficos vivenciados no Brasil em muitas teorias. A respeito dos tangenciamentos dos currículos na UNESCO:

*Danielle Bastos: A Unesco incentiva que a maioria dos países latinoamericanos possuam uma planificação de currículo para a Educação Indígena. Incentiva uma legislação de currículo nacional específica. O que pensa de uma legislação de currículo nacional para as populações muito distintas. Uma planificação nacional de currículo para todas as populações indígenas.*  
*Bartomeu Melià: Em relação à Unesco, seus membros intelectualmente querem recuperar os saberes indígenas, anseiam resgatar a identidade desses povos. Entretanto, a UNESCO atua concretamente em diversos países onde, digamos, o elementar da interculturalidade não é compreendido. Muitos desses países têm uma visão muito colonial, ou seja, uma só língua, um só direito, uma economia. Não estão abertos à interculturalidade de fato; são ainda coloniais, sendo eles mesmos colonizados.*

*Danielle Bastos: E sobre a planificação nacional de currículo intercultural e bilíngue para as escolas indígenas que se difundiu na América Latina nos anos 1990? A respeito de um currículo planejado para todo país ?*

*Bartomeu Melià: O currículo nacional visa uma educação para pobres, disponibiliza uma educação para pobres, mas, de fato, esses povos são ricos em cultura e chegam à escola com uma bagagem cultural enorme, pois, foram educados desde o momento de nascer, desde o momento da concepção. Se os recursos da educação nacional forem pobres, os docentes oferecerão uma pobre educação, descartável e sem horizonte. (MELIÀ. Entrevista concedida à Danielle Bastos, 2016).*

Assim, a interculturalidade é associada à castelhanização ou à lusofonização dos idiomas nativos (MUÑOZ, 2019). Como sugere Melià, em entrevista concedida em uma de suas visitas ao Brasil, entre outros pontos que tangenciam a interculturalidade (convergências / afastamentos/ re-narrações), em sociedades de forte influência ameríndia, ainda protagonizamos as leis que incentivam os indígenas a aprenderem o idioma dominante, mas não incentivamos do mesmo modo uma sociedade a aprender um único idioma indígena.

*Danielle Bastos: A Unesco tem expressado que uma das questões problemáticas em relação à educação indígena são os diferentes, e em parte, divergentes significados que o termo <interculturalidade> tem adquirido na América Latina. Com base nas críticas levantadas no seu livro *Passado, Presente y Futuro de la Lengua Guarani* (2010), gostaríamos que falasse a respeito da interculturalidade.*

*Bartomeu Melià: 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 parastes. 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 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 contexto, o índio é muito mais aberto, mais intercultural, porque facilmente passa a nos entender, contudo, nós dificilmente o entendemos. Se a discriminação continuar, não teremos dado o menor passo em matéria de interculturalidade. (MELIÀ. Entrevista concedida à Danielle Bastos, 2016).*

### **3 HIBRIDISMO EM DEBATE: “EL LENTO CAMBIO”**

Todas as tentativas de assimilação cultural no Paraguai trazem à tona o que chamamos, pós-colonialismo (APPADURAI, 2013; BHABHA, 1998). São propriamente os efeitos da política, em parte teorizados por muitos autores ao longo do século XX, que fazem com que a pós-colonização e as re-narrações da dor, do conflito ecoem na discussão moderna. A interculturalidade vem sendo uma tentativa de reinserção de culturas periféricas no cotidiano das sociedades, já significativamente colonizadas (BARTOLOMÉ, 2010). O ensino da língua guarani e os aspectos culturais da população indígena trazem o que poderíamos denominar de hibridismo, terceiro espaço, ou outro termo potencialmente correlato (BHABHA, 1998; CANCLINI, 2001).

Mikhail Bakhtin (2010) usou o conceito para agudizar o viés de rebeldia de casos polifônicos e fonéticos da linguagem. Na teoria pós-colonial o hibridismo foi, num primeiro momento, considerado como uma mera troca de artefato cultural. Assim, as teorias que insistem na reciprocidade 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) faz com que o indivíduo coloque suas percepções de mundo conflituoso e difratado, criando um grande espaço de dualidades com um possível potencial de reestruturar as

condições de dominação. Podemos afirmar que, “[...] negando a cultura imperialista imposta à autoridade conseguida pela violência e a alegação de autenticidade” (YOUNG, 1995, p. 75).

Partindo do momento de interdependência entre colonizador e colonizado e da falta de possibilidades da pureza estratificada das culturas, Bhabha, observa que os sistemas culturais são construídos num espaço chamado “terceiro espaço da enunciação” (BHABHA, 1998; 2013). Um espaço coletivo e contraditório, de onde se concebem fluxos culturais.

Por consequência desse aspecto, o hibridismo é o espaço 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, bem como o colonial (APPADURAI, 2013; ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1998).

Em síntese, podemos pensar que o Hibridismo no Paraguai se dá pela constante convivência entre o guarani e o castelhano dos cidadãos paraguaios pela utilização pela maioria dos falantes no país, porém, segue enfrentando desafios em relação às tendências de colonizar o conhecimento do castelhano. Os estudos guarani, nesse aspecto, 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, e assim, estabelecer uma cultura indígena mais difundida nos grandes meios e centros 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 unilateral: 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 relação com a situação dos bilinguizados indígenas (MELIÀ, 2010; 2011). Tal fato se torna mais 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.

#### **4 CONCLUSÕES**

Podemos chegar, portanto, a dois pontos que devem ser abordados com o intuito de exemplificar o motivo de concordância com a fala de Melià (2010). O primeiro, já brevemente esclarecido, a falta de proximidade com as culturas indígenas pelos defensores do bilinguismo, que 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 paraguaia 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 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 equiparação 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, uma reviravolta no eixo castelhano-ameríndio (BARTOLOMÉ, 2010; BESSA FREIRE, 2018). Segundo essa última acepção, é necessário equiparar-se diante a academia, para subverter padrões restritivamente lusófonos ou castelhanizantes.

A intenção desta apresentação de debates, 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 em 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 sem apagá-las. Temos, assim, a variação bilíngue de um português indígena, falado pelas culturas de retomada de identidade e um castelhano guarani, no caso do Paraguai, que segue bilíngue, apesar dos aspectos diglóticos que sofrem nos meios formais e de comunicação do país.

## REFERÊNCIAS

- APPADURAI, A. *The future as a cultural fact: essays on the Global Condition*. London: Verso, 2013.
- ASHCROFT, B; GRIFFITHS, G; TIFFIN, H. *Key concepts in post-colonial studies*. London: Routledge, 1998.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARTOLOMÉ, M. A. Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa*, Buenos Aires, v. 31, n. 1, p. 9-29, 2010.
- BASTOS LOPES, D. Entre a terra e o céu guarani: uma conversa com B. Melià. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 289-98, 2016.
- BHABHA, H. *Nuevas minorías, nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- BHABHA, H. *The Location of culture*. London: Routledge, 1998.
- CABRAL, M. V. Globalização, poder e cidadania. In: DERANI, C.; COSTA, J. A. (Ed.). *Globalização e Soberania*. Curitiba: Editora Juruá, 2004. p. 61-74.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Grijalbo, 1989.
- CATALUÑA. *Ley 1/1998, de 7 de enero*, de Política Lingüística. Cataluña: Boletín Oficial del Estado, 1998. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1998/BOE-A-1998-2989-consolidado.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- CHAMORRO, G. Imagens espaciais utópicas. Símbolos de liberdade e desterro nos povos guarani. *Indiana*, Berlin, v. 27, p. 79-107, 2010.
- CHAMORRO, G. *Teología guaraní*. Quito: Editora Abyyala, 2004.
- COSTA, C. L.; ALVAREZ, S. E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 21, p. 579-86, 2013.
- CUNHA, M. C. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- FREIRE, J. R. B. Changing policies and language ideologies with regard to indigenous languages in Brazil. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Org.). *Multilingual Brazil*:

*O ensino de Guarani nas escolas paraguaias e a questão do bilinguismo diglótico: uma interlocução com Bartomeu Melià*

language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York: Routledge, 2018. p. 27-40.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [UNICEF]. Niños y niñas con VIH/SIDA en América Latina y el Caribe. *Desafíos Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio*, Santiago, n. 7, 2015.

GOMEZ, L. M.; CISNEROS, J. Dual language programs: questions of access in the state of Arizona. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 28, n. 18, p. 1-20, 2020.

LILLIS, T.; HEWINGS, A.; VLADIMIROU, D.; CURY, M. J. The geolinguistics of English as an Academic Lingua Franca: citation practices across English-Medium national and English-medium international journals. *International Journal of Applied Linguistics*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 110-35, 2010.

MALFACINI, A. C. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Revista Idioma*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MELIÀ, B. *Mundo Guaraní*. Asunción: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2011.

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

MELIÀ, B. A Experiência Religiosa Guarani. In: MELIÀ, B. et al. *Desafios da religião: o rosto índio de Deus*. [Tomo I, série VII]. São Paulo: Vozes, 1989. p. 293-347.

MELIÀ, B. *Educação Indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MONSERRA, T. R. Por que, afinal, parece tão fácil abandonar a própria língua? In: PAIVA, C.; PAIVA, G. (Org.). *Pensando as línguas indígenas na Bahia*. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2011.

MUÑOZ, C. H. Clases sociales en la comunicación y en la configuración de etnicidades: una omisión en el análisis de la realidad indoamericana. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 317-38, 2019.

NETO, J. R. M. Bilinguismo paraguaio e sua relação sociocomunicativa. *Revista Lampejo*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 199-209, 2017.

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

VELÁZQUEZ, I. A. *El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita*

*de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB*. 2013. 146f. Dissertação (Magíster en Escritura y Alfabetización)- Universidad Nacional de la Plata, La Plata, 2013.

YOUNG, R. *Colonial Desire: hybridity in theory, culture, and race*. London: Routledge, 1995.

ZAJÍCOVÁ, L. *El bilingüismo paraguayo: usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Madri: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2009.

### **Sobre os autores:**

**Danielle Bastos Lopes:** Pós-doutoranda na Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Pós Doutora pela Universidad de Salamanca (USAL). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em História Social e graduada em Pedagogia pela UERJ. Professora adjunta e Procientista na UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) na UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Ameríndios e Fronteiras (GEAF-CNPq). **E-mail:** daniellebastoslopes@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-1614-0924>

**Paloma de Araújo Pontes:** Formada em Letras - Literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo sido bolsista de PIBID, iniciação à docência da UERJ no projeto Pensando Culturas Ameríndias. Docente de Letras – Literatura. **E-mail:** paloma.araujoportes@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6755-7423>

Recebido em: 05/07/2022

Aprovado para publicação em: 22/09/2022