

A CULTURA “DENTRO” DA LÍNGUA: ABORDAGEM DE CULTURA EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Jorge Rodrigues de SOUZA JUNIOR¹
Doutor em Letras/USP
Docente do IFSP/Campus São Paulo

RESUMO

Neste artigo, discuto a necessidade de revisar a noção de cultura, ao realizar o movimento de tomar tal noção enquanto objeto de observação para alçá-la como objeto discursivo, visando a práticas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente as de língua espanhola para brasileiros. A partir do viés teórico da Análise do Discurso materialista, mobilizo uma reflexão teórica que servirá de base para a elaboração de lineamentos, realizados a partir da esfera literária, como proposição de uma abordagem sobre cultura que não estabeleça uma dicotomia entre língua e cultura nessas práticas de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Cultura. Ensino de Língua Estrangeira. Análise do Discurso. Língua Espanhola.

Introdução

Como professor e pesquisador que trabalha a relação entre língua materna e língua estrangeira² em contexto formal de aprendizagem, particularmente a que envolve o ensino de língua espanhola para brasileiros, tenho me detido especialmente na articulação entre língua e cultura. Sob o viés teórico da Análise do Discurso materialista, tenho analisado o apagamento que se realiza, em diversos materiais didáticos, do diálogo que se poderia estabelecer entre os diferentes temas apresentados como “culturais” e a materialidade linguístico-discursiva dos textos abordados nas práticas propostas por esses livros. Essas análises³ permitiram-me mostrar que a formulação e a disposição de saberes nas unidades didáticas de diversos livros didáticos de espanhol para brasileiros constituem um determinado efeito de sentido: à guisa de uma “colagem”, opera discursivamente uma sobreposição de diferentes discursos não

¹ Endereço eletrônico: jorgersjunior@ifsp.edu.br

² Fundamentalmente entre a materna/nacional – na (des)continuidade que aponta Celada com base em distinções de Payer (2007) –, e outras que possam habitar a relação linguagem/sujeito, e a estrangeira. Para o trabalho no qual Celada realiza essa observação, cf. Payer e Celada (2011).

³ SOUZA JUNIOR (2010) e (2016).

submetidos à interpretação em atividades de compreensão e de produção, propostas apenas para o trabalho com aspectos gramaticais da língua estudada. Nelas, pude também observar que o “algo em comum” entre as propostas e as atividades das unidades que compõem esses materiais era somente o seu “tema” (conforme este é concebido na Abordagem Comunicativa), geralmente registrado no título das unidades didáticas em que os livros se dividem e que cito aqui a modo de exemplo: “¿Qué te gusta?”, “En el restaurante”, “En familia”, “De vacaciones” *etc.*

Em relação à textualização de textos literários em materiais didáticos, cabe observar que é comum que as propostas de atividades relacionadas a um texto literário lancem mão, para contextualizar essa leitura, de quadros lexicais (à guisa de vocabulário); de “pequena biografia do autor” desse texto; ou de legendas abaixo das fotos ali registradas, sem nenhum outro dado que remeta às condições de produção⁴ desses textos literários, ou que estabeleça as relações do recorte com o todo da obra. Ou seja, mediante a textualização dos diversos gêneros discursivos nos livros didáticos analisados se realiza um apagamento das condições de produção desses discursos aí “citados” – mais do que realmente mobilizados.

Nesses materiais analisados (SOUZA JUNIOR, 2010), observei um apagamento da heterogeneidade de hábitos e de modos de consumo – dois aspectos que sempre aparecem vinculados – das sociedades e dos sujeitos ali representados. Esse funcionamento produz, como efeito de sentido, a naturalização de determinados hábitos e práticas sociais (implicando a exclusão de outras) que funcionam como se fossem as “de todos” e que projetam um modelo de vida específico e restrito, além de construir evidências que produzem a neutralização de conflitos – sociais, étnicos, políticos, dentre outros.

Dessa forma, constatei que “a cultura”⁵ associada à língua que se ensina nesses materiais é produzida “mercadologicamente”, a partir da retomada de evidências e a produção de totalizações – do funcionamento de uma metonímia que implica que se tome a parte como o todo – que a apresentam como um *produto*, como algo *dado e fechado*, desde um lugar que a relaciona a processos de consumo. Além disso, o que me interessa frisar é que o trabalho

⁴ Para a Análise do Discurso materialista, analisar as condições de produção de um discurso é estar sensível aos sentidos que constituem uma determinada materialidade linguístico-discursiva (materialidade a que denomino como *discurso* enquanto outras abordagens a denominam como *texto*), às condições em que ela foi textualizada enquanto discurso. Dessa forma, estabelece-se um olhar sobre as formações discursivas que a envolvem, às determinações composicionais e de circulação impostas pelo gênero discursivo e ao discurso enquanto efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1993), ocorrido num determinado contexto social e histórico. Estar sensível a essa questão remete à importância desse conceito, pois para Pêcheux (2009) as palavras, expressões, proposições *etc.* mudam de sentido conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam.

⁵ Coloco esse sintagma entre aspas para marcar a força desse determinante linguístico que acompanha, regularmente, esse substantivo e que gera um efeito de determinação discursiva (PAYER, 1993, p. 45).

proposto aos sujeitos-aprendizes, no que se refere à “cultura”, não passava pela *materialidade linguístico-discursiva da língua*, pois ela era apresentada e representada sem relação com esta, de forma isolada; tal observação me permite dizer que “a cultura” funciona, nesses materiais, como *um lugar outro da língua*.

Nesse contexto, e a partir de meu lugar de professor de espanhol e de pesquisador sobre os processos de ensino/aprendizagem do ensino dessa língua para brasileiros, abordo neste artigo reflexões para inserir a *cultura* na língua, através de práticas que contemplem temas referentes à cultura, identidade e ideologia, pensadas no ensino de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) para brasileiros. Realizo, assim, um movimento de devolver ao termo *cultura* a sua historicidade – estabelecendo a sua relação com a história. Nesse sentido, estabeleço como fundamental discutir a *noção de cultura* e realizar o movimento de tomá-la como objeto de observação para alçá-la a objeto discursivo, partindo de dois pontos de articulação: como *processo de interpelação* e como *arquivo*. Nesse sentido, considero válido, ao abordar o trabalho com “a cultura”, vinculada a essa língua que “se ensina”, discutir que, dentro dessas práticas de ensino/aprendizado, ao mobilizar determinada noção de cultura, funciona, sobretudo em contexto escolar, um *processo de interpelação* cujo efeito leva o aprendiz a ocupar determinadas posições (e não outras), se identifique com determinados sentidos e, desta forma, formule seus gestos de interpretação. Isto ficará claro ao observar que a noção mais regular em tais práticas está filiada, claramente, a um funcionamento ideológico.

Como arquivo, a partir da definição de Foucault (2008) sobre esse termo, há um funcionamento cristalizado de *cultura* que funcionaria como algo que dá base aos enunciados sobre esse termo. Em relação ao primeiro ponto dessa articulação – como processo de interpelação – considero importante fazer um esclarecimento com relação a como concebo as práticas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com observações de Celada (2013), penso que estas fazem parte das *condições de produção* de um processo que – com base em definições de Serrani-Infante (1997a, p. 49), formuladas a partir da matriz teórica da AD materialista – entendo como sendo de *inscrição* por parte dos sujeitos-aprendizes na *ordem*⁶ – no funcionamento – *da língua outra*. Entendo, também, que o termo “inscrição” especifica um determinado processo de identificação (cf. SERRANI-INFANTE, 1997b) e, portanto, implica questões identitárias. Levar em conta que há um processo por

⁶ Orlandi (1996) considera que tanto o discurso quanto a língua possuem sua ordem própria, da esfera do real, e esta se manifesta e se mostra na organização: há uma tensão entre a ordem e a organização da língua.

parte do sujeito aprendiz de inscrição na ordem da língua outra e que o contexto imediato é constituído – dentre outros aspectos – pelas práticas de ensino/aprendizado significa subordinar estas a esse processo, que concebo como central. Isto implica privilegiar o reconhecimento de que há aí uma série de movimentos de identificação (ou não) por parte do aprendiz – como sujeito da linguagem –, movimentos na procura (ou não) dessa inscrição. Assim, esse sujeito, como diria Celada (2013), vai deslizando, “capturado por formas e sentidos dessa língua”.

Neste artigo, visando a promover reflexões para descristalizar o funcionamento discursivo de cultura enquanto noção, funcionamento recorrente em práticas de ensino de línguas estrangeiras, realizo o movimento de tomá-la enquanto objeto de observação, coisificado, para alçá-la como objeto discursivo, pela perspectiva teórica da AD materialista, especificamente sob o viés da *colonialidade do saber*⁷. Dessa forma, creio, o processo de interpelação a que o sujeito-aprendiz se submete ao aprender uma língua estrangeira propicia maior oportunidade para que ocorra um processo de identificação com essa língua que se aprende, permitindo que ocorra a *inscrição* por parte desses sujeitos-aprendizes na *ordem* – no funcionamento – *da língua outra*. Destaco que, para isso, considero necessário fazer um movimento de discussão sobre cultura a partir de como esta noção é tratada fortemente em outros lugares teóricos – como os dos Estudos Culturais, da Sociologia e da Antropologia Cultural.

Os sentidos de cultura e os processos de colonização

Em relação aos *espaços de enunciação* (GUIMARÃES, 2002) em que a língua espanhola está presente, é absolutamente relevante levar em conta os percursos históricos de constituição dos Estados nacionais nos quais hoje essa língua é oficial. E este aspecto entra em clara relação com a necessidade de considerar a complexa série de exploração e de colonização pelas quais passaram os países que hoje compõem a região conhecida politicamente como América Latina.

⁷ Conceito trabalhado por Mignolo a partir de Quijano e Wallerstein (1992), que será explicado adiante, a *colonialidade do saber* permite tratar das contradições históricas e sociais que formaram o subcontinente sul-americano. Neste artigo, não realizarei a discussão sobre os diferentes sentidos de cultura na história, trabalho que realizei em SOUZA JUNIOR (2016), centrando-me somente no conceito de Mignolo para discutir o propósito deste artigo.

Com base nisso, interpreto esse território da América Latina como um *espaço de enunciação* (GUIMARÃES, 2002), habitado por sujeitos constituídos e divididos por diversas línguas, que entram em específicas relações. Talvez um dos aspectos que marcam tais relações é o fato de haver duas línguas “majoritárias” nacionais, o espanhol e o português, protagonistas na discussão que aqui realizo, pois esta visa, sobretudo, aos processos de ensino/aprendizagem aos quais o aprendiz brasileiro de espanhol se submete, sujeito esse que compreendo como *sujeitos do discurso*⁸.

Levando-se em consideração os sujeitos da língua como sujeitos do discurso, considero que é necessário, nas aulas de E/LE para brasileiros, mobilizar um conjunto de *saberes* que significam esse espaço e determinam esses sujeitos, cuja cultura, em processos de ensino/aprendizagem de língua espanhola por brasileiros, se trata de conhecer. O intuito é produzir uma aproximação da América Latina como um espaço de enunciação, atravessado por diversos processos de colonização realizados em diferentes épocas e por diferentes agentes imperiais que a alojaram na periferia do processo de produção instaurado pelo capitalismo, este determinante na produção e circulação de saberes atualmente.

Em relação a esse espaço de enunciação designado como América Latina, diz Mignolo (2003a) que sua colonização, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, foi o disparador da modernidade no mundo ocidental, do processo de formação dos Estados nacionais e do estabelecimento das relações comerciais entre estes, visto que, de fato, a colonização pelos europeus de territórios em outros continentes deu sustentação à formação desses Estados que se estabeleceram, sobretudo, devido às trocas comerciais realizadas entre eles. Tais trocas, ainda segundo esse estudioso (2003a), seriam o embrião do capitalismo que depois conformaria formas de civilização ao redor do mundo, atravessadas por fortes divisões que estabeleceram regiões privilegiadas de criação e de consumo de produtos e de estilo de vida, e outras de exploração de recursos naturais e de mão-de-obra para a sustentação dos meios de produção.

Nesta linha de argumentação, García Canclini (1997), também antropólogo cultural, aborda especificamente o processo de formação dos países latino-americanos o qual, segundo o autor, instaurou a contradição hoje manifestada pelo “hibridismo cultural” que funciona

⁸ Para Orlandi (2008, p. 100), há um duplo movimento de constituição da subjetividade. O primeiro movimento seria o processo de interpelação do indivíduo em sujeito, realizado pela ideologia, em um processo simbólico. O segundo movimento é o realizado pelo Estado, ao estabelecer diferentes formas de individualização do sujeito, enquanto partícipe de uma coletividade, com direitos e deveres. Assim, a interpelação deste pela ideologia, que se dá na linearidade do intradiscurso (na horizontalidade do discurso), é constitutiva das formas de individualização do sujeito por parte do Estado, este já atravessado pelo funcionamento da ideologia.

nesses países, e cuja base é a modernização proporcionada pelo capital, que mantém as divisões de classe e a hierarquia dos saberes culturais. Através de processos que ainda reproduzem práticas e hábitos herdados da colonização, o autor considera que

[...] (a)ssim como a fragmentação privatizada do espaço urbano permite a uma minoria reduzir seu trato com as ‘massas’, a organização segmentada e mercantil das comunicações especializa os consumos e distancia os estratos sociais. Na medida em que diminui o papel do poder público como garantia da democratização informativa, da socialização de bens científicos e artísticos de interesse coletivo, esses bens deixam de ser acessíveis para a maioria. (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 372)

A partir das colocações de García Canclini (1997) e de Mignolo (2003 a, b), considero que a formação social e histórica das nações latino-americanas está atravessada não somente por práticas culturais e sociais herdadas do colonialismo, mas também pela contradição que implica que estas práticas foram forjadas a partir dos países colonizadores, realizadas de modo diferente daquelas presentes nos países colonizados. Ademais, sendo a colonização o processo que deu condições ao surgimento de práticas comerciais que antecederiam o modo de produção capitalista de hoje em dia, é impossível desconsiderar a importância do capitalismo na conformação de práticas sociais e históricas que ressoam em práticas culturais nos países colonizados – a *colonialidade do poder*.

A divisão apontada por García Canclini (1997) – isto é, o “hibridismo cultural” que mantém as divisões de classe e a hierarquia dos saberes culturais – nas atuais formações sociais dos países latino-americanos é também acentuada nas representações dessas sociedades nos livros didáticos de E/LE. Por isso, essa questão é primordial para a análise da circulação de temas e saberes circunscritos a uma territorialidade dominante – no caso a Espanha – em detrimento de um subcontinente inteiro – a América conhecida, dentro do espaço mais amplo da América Latina, como hispânica ou de fala espanhola. Nesse sentido, essas representações são atravessadas por modos de significar uma “sociedade espanhola” como mais homogênea, vinculada a uma civilização ocidental e a padrões de consumo tomados de forma desistoricizada, quando comparada ao referido subcontinente, e que funciona como padrão em relação a este.

Cabe aqui introduzir um parêntese para discutir a política linguística centralizadora sobre o espanhol realizada atualmente desde a Espanha. Fanjul (2011) considera que o Estado espanhol, conjuntamente com setores econômicos desse país, passou a realizar um papel de tutelar as diferentes variedades de prestígio da língua espanhola, prática iniciada por um

processo de internacionalização do país, ao final dos anos 70. Tal tutela coincidiu com a recuperação econômica que alçou a Espanha como um país desenvolvido e que a inseriu na globalização. Conforme o autor, esse processo de tutelar as diferentes variedades do espanhol, levado a cabo principalmente por considerar a língua “como um ‘ativo econômico’ internacional” (FANJUL, 2011, p. 318), foi antes impossibilitado pela dificuldade de impor-se a variedade de prestígio espanhola como a variedade de todo um subcontinente (a América Latina de fala espanhola), pois até os anos 70 nenhum país hispano-falante se sobressaía política e economicamente sobre os demais. Nesse processo de reafirmação de uma posição, marcada por uma tentativa “administradora” da língua espanhola, Fanjul discute que seria “inexato identificá-lo com a Espanha como Estado nacional”, uma vez que, apesar de que tal política “conta com o apoio político e orçamentário do Estado espanhol”, “ela é protagonizada e sustentada fundamentalmente por um conjunto de empresas [espanholas] de capital transnacional” (FANJUL, 2011, p. 318). Cabe discutir pelo viés econômico, inerente ao processo capitalista e a esse processo de centralização realizado desde a Espanha por diversos atores, o fato de que a língua e os seus instrumentos linguísticos se converteram em “produtos de mercado”.

O processo de homogeneização de identidades e de saberes diversos realizado sob a representação da latinidade⁹, esta última pautada, sobretudo, pelas noções de hispanidade e/ou de hispanofonia – posições das quais eu me afasto por considerá-las agentes de estereotipia em tal processo –, possui como produto o apagamento das diversas línguas e culturas presentes no continente, que escapam a tal homogeneização (FANJUL, 2011, p. 318). Mignolo (2003a), ao partir do imaginário de hemisfério ocidental, estruturado em relações de poder mediadas pela colonialidade do poder, mobiliza um conceito que se contrapõe a esse imaginário, para descrever as contradições sociais e políticas que fragilizam esse processo de homogeneização. Em direção a uma mudança que o autor acredita ser radical no imaginário e na compreensão e discussão das estruturas de poder do mundo moderno/colonial, a partir de considerações de Quijano e Wallerstein (1992), introduz o conceito de *colonialidade*.

Mignolo (2003b, p. 63) considera que tal conceito, à diferença de “colonialismo” (este vinculado à formação do capitalismo), é resultado “de la construcción de mundo moderno en

⁹ Segundo Mignolo (2007, p. 100), “[q]uien contribuyó a imponer la idea de ‘latinidad’ en la América hispana fue un intelectual francés poco conocido, Michel Chevalier”. Mignolo también observa que “[l]as dos ramas, la latina y la germánica, se han producido en el Nuevo Mundo. Al igual que la Europa meridional, América del Sur es latina y católica; América del Norte, en cambio, tiene una población protestante y anglosajona”.

el ejercicio de la colonialidad del poder”, processo que, como produto direto da modernidade é consequência da história colonial europeia na América, produziu homogeneizações, clivagens, apagamento e deslocamento de saberes. Desta forma, segundo o autor:

El imaginario del mundo moderno/colonial surgió de la compleja articulación de fuerzas, de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias y de historias que se contaron y cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial. (MIGNOLO, 2003b, p. 63)

Considerando o processo de colonização empreendido desde a Europa na América, García Canclini (1997, p. 23) pontua que este gerou contradições hoje determinantes nas sociedades dos atuais países americanos de língua espanhola, passíveis de serem entendidas pelos termos “modernidade, modernização e modernismo”. A revisão da noção de cultura deve levar em consideração que esta é um processo, atravessado fortemente por questões econômicas que configuram essa *colonialidade do saber* de que fala Mignolo (2003a) com o estabelecimento de lugares que ocupam o centro de produção e de irradiação cultural, feitos e sustentados pelo econômico e ocupado por países desenvolvidos, e o de lugares destinados a somente consumir o que é produzido nesse centro, em um batimento constante entre o que é o local e o global.

A partir desta definição, considero que o conceito de *colonialidade do saber* mobilizado por Mignolo (2003a) é atuante na formação de saberes culturais, levada a cabo, principalmente nos dias de hoje, pela indústria cultural, processo que gera hierarquicamente materialidades culturais que circulam de forma heterogênea, associadas a determinadas formas de vida e modos de consumo, que se converteram em produtos lucrativos. Tal processo decorre da ressignificação pela qual passaram os modos de produção de mercadoria na segunda metade do século XX, conforme a interpretação de Benko (1999) sobre o vínculo de *cultura* com processos sociais e econômicos vinculados à globalização¹⁰.

Aqui, considero fundamental recorrer à análise que Benko (1999) realiza sobre a mudança dos modos de produção capitalista ocorrida no século XX, para compreender o modo como hoje circulam determinados saberes culturais tomados como “produtos”, produzidos desde uma indústria de massa, a partir de territorialidades que ocupam atualmente posições dominadoras na produção de mercadorias. Segundo esse autor (1999), a produção de

¹⁰ É necessário considerar que a globalização não ocorreu da mesma forma em todos os países, mas sim por diferentes processos políticos e econômicos ao longo da história.

capital passou por uma reestruturação a partir dos anos 60, quando o fordismo, enquanto técnica de produção de riqueza a partir da exploração do trabalho, dava mostras de declínio e não conseguia gerar lucros rentáveis que cobrissem suficientemente os gastos de produção. O modelo, – continua o autor (1999) – durante 30 anos após a crise de 1929, promoveu um grande acúmulo de capital e permitiu o crescimento econômico e o poderio militar dos Estados Unidos e dos países para cuja reconstrução este estado ajudou pós-Segunda Guerra Mundial. Nos anos 60, em um período de estagnação, esse modelo passou a criar obstáculos à acumulação capitalista, pois ele perdia força conforme as novas configurações sociais e políticas ocorridas com a descolonização e a formação de novos países no continente africano e asiático, devido à sua rigidez baseada, sobretudo, na exploração econômica dos recursos naturais das colônias europeias na Ásia e África. Ainda segundo Benko (1999), entrava em funcionamento um paradoxo: como promover uma mudança que permitisse o crescimento do capital, mas sem permitir sua divisão e desvalorização, ou seja, um novo modelo que desse vazão a esse crescimento e, ao mesmo tempo, mantivesse a divisão social do trabalho e de acumulação do capital. Nasce aí a tecnologia da informação, e a produção de saberes, como o novo capital a ser acumulado.

A seguir, após a contextualização teórica que embasa este artigo, passarei a apresentar uma possível abordagem de cultura “dentro” da língua, a partir de uma proposta de trabalho com textos da esfera literária. Visando a sua discussão em práticas de ensino de línguas estrangeiras, abordo tais textos como *materialidade discursiva*, analisando-os como processos enunciativos e discursivos configurados e constituídos historicamente pela relação dinâmica estabelecida entre a forma dos textos e os processos históricos e as práticas sociais que participam de suas condições de produção. Para tal, proponho a elaboração de **lineamentos**⁶ para *colocar em funcionamento* (como diria PÊCHEUX, 1999) variados *textos* conforme suas condições de produção, visando a que tais lineamentos possam dar subsídio a processos de formação de professores. Nesse sentido, meu escopo está restrito a textos literários narrativos. Conforme Serrani (2005) e Souza Júnior (2010), nas práticas de ensino de língua às quais me referi acima, opera uma *dicotomia entre língua e literatura* que justifica a importância da discussão da noção de cultura e a realização de lineamentos para ver como esta funciona em diversos textos.

Elaboração de lineamentos visando a práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Na linha de trabalho adotado por Serrani (2005), considero lineamentos como linhas gerais de trabalho, à guisa de traços ou de primeiros contornos de uma discussão. À diferença dessa autora, e do trabalho que realizei em minha dissertação, em minha tese de doutorado e neste artigo não formulei lineamentos visando à proposição de um currículo multidimensional-discursivo (SERRANI, 2005) para discussão do universo que se designa mediante a mobilização do termo “cultura”, em aulas de ensino/aprendizagem de E/LE para brasileiros, mas como um modo de trabalho possível de ser adotado a partir deste tema específico.

Para este trabalho, também específico o caráter da esfera literária como materialidade linguística, já que, para mim, a literatura apresenta práticas discursivas que não estão totalmente ausentes em gêneros de outras esferas, mas, ao alçá-la como objeto de discussão de lineamentos para a abordagem de aspectos culturais, realizo um movimento de ressignificação da literatura em práticas de ensino. Essa esfera geralmente é negligenciada na elaboração de práticas de livros didáticos de ensino de línguas, apesar de que ultimamente alguns gestos de inclusão já têm sido realizados em relação a ela; neste trabalho, reivindico a importância de seu lugar dentro de tais práticas.

Especificamente sobre essa materialidade, parto das discussões de Mignolo (2003a) quando esse autor estabelece a prática literária como reflexão. Nesse movimento, ao contrapor a *literatura não canônica* às culturas acadêmicas, estas últimas geralmente tomadas como espaço legitimado de pensamento reflexivo, o autor considera que temas que são comumente silenciados pelas culturas acadêmicas são legitimados pela *literatura não canônica*. O que esse autor coloca, ao meu ver, é a crítica em relação às práticas institucionais e tradicionais de algumas áreas da academia. Relativizada esta posição de Mignolo, considero, entretanto, que sua reflexão sobre o trabalho de organização realizado pelas instituições¹¹ acadêmicas, através de reguladores de sentidos como “la estructura gramatical, la coherencia del discurso y la

¹¹ Nesse sentido, trago uma reflexão de Haroche (1992), em relação ao papel que a cultura acadêmica teve na conformação dos Estados nacionais para gerir as subjetividades. Segundo a autora, “a língua, a sua gramática e a psicologia são o lugar [de] mecanismos individualizantes que induzem a uma psicologia específica” dos sujeitos, em um trabalho realizado pelo Estado na elaboração de “uma psicologia do indivíduo médio” (1992, p. 218) que pautaria suas políticas de conformação das subjetividades, em um processo de homogeneização cultural e política cuja gestão passava pela ciência. E, nesse sentido, Haroche afirma que “a universidade, com efeito, se dedica, de certa forma, ‘a desassujeitar’ o sujeito da religião, para assujeitá-la então ao Estado” (HAROCHE, 1992, p. 218).

lógica argumentativa” (MIGNOLO, 2003a, p. 297), gerou um efeito de sentido que se materializou em regras que operam nas culturas acadêmicas até hoje e que produz uma diferença imperial¹² ao colocar em lados opostos a ciência e a literatura e também produz uma diferença colonial, ao estabelecer o que é literatura canônica, difundida pelas instituições e tomada como objeto de estudo na escola, e o que escapa a ela como *literatura não canônica*.

Conforme esta divisão, para Mignolo (2003a, p. 297-298), a ciência é padronizada por práticas realizadas e impostas desde os grandes centros de produção do conhecimento, relegando a literatura ao lugar de trabalho artístico e cultural – a diferença imperial; na clivagem produzida pela diferença colonial, a *literatura não canônica*, local, de saber popular, expõe as contradições sociais e históricas que escapam à homogeneização, sendo que aquela classifica o que escapa desta – e o que não é tratado pela literatura canônica – como folclore. Segundo o autor, a literatura canônica e a cultura acadêmica são processos a serviço de uma construção imaginária de uma identidade nacional homogênea e apagada de contradições.

Nesse movimento de legitimação da literatura como prática reflexiva, Mignolo (2003a) estabelece como marco de discussão o que ele denomina de *pensamiento fronterizo* (doravante *pensamento fronteiriço*). Em relação a esta posição, caberia dizer que o pensamento fronteiriço é um conceito elaborado por este autor para conciliar, em territorialidades que passaram por processos de colonização, a relação entre os conhecimentos globais – estes atravessados pela diferença imperial e ocidental, historicamente legitimados sob o imaginário da civilização ocidental e impossíveis de serem silenciados, por já terem sido legitimados institucionalmente – e os conhecimentos locais – estes historicamente silenciados e atravessados pela diferença colonial, ademais de afetados pela diferença imperial. A *diferença imperial* produz, entre os diferentes saberes, a legitimação de áreas vinculadas ao mercado e à ciência, e a *diferença colonial* produz, a partir dessa divisão estabelecida, outra diferenciação (por exemplo, a legitimação de uma *literatura canônica*, vinculada aos saberes legitimados institucionalmente e produzida a partir de saberes imperiais, em contraposição a uma *literatura não canônica*, considerada “menor” porque escapa a essa padronização, realizada a partir de saberes locais). Para Mignolo (2003a), pelo pensamento fronteiriço, emergiria uma consciência fronteiriça e mestiça, que trabalharia de

¹² A diferença imperial e a diferença colonial são dois mecanismos gerados pela colonização. A *diferença imperial*, nos processos de colonização que deram continuidade à colonialidade do poder nos países independentes, atuou em complementação com a *diferença colonial*, já que a primeira serviria para diferenciar diferentes modos de organização social e a segunda como índice de classificação e hierarquização de pessoas por índices como “sus lenguas, sus religiones, sus nacionales, su color de piel, su grado de inteligencia” (MIGNOLO, 2003a, p. 43).

igual modo esses discursos atravessados. Esse trabalho não se faria, em suas palavras, se se for partir desde lugares legitimados pelas instituições, como a literatura canônica e a cultura acadêmica, pelas razões colocadas acima. Deste modo, haveria a necessidade de se criar, em sua visão,

(...) un marco en el que la práctica literaria no se conciba como objeto de estudio (estético, lingüístico o sociológico), sino como producción del conocimiento teórico; no como ‘representación’ de algo, sociedad o ideas, sino como reflexión específicamente propia sobre los problemas humanos e históricos. (MIGNOLO, 2003a, p. 297)

Se, conforme o pensamento fronteiriço, é necessário estabelecer um novo paradigma de literatura, Mignolo também considera necessário que isso seja realizado em relação à língua – o que vai ao encontro do paradigma teórico que aqui adoto, o da AD materialista, de acordo com a relação entre língua e cultura. Na relação entre literatura e língua, esta última se consideraria não necessariamente em termos gramaticais e normativos¹³, mas em termos de uma política linguística que reivindicaria e atenderia

(...) a las distintas formas en que las prácticas literarias se han vinculado, en el sistema-mundo moderno/colonial, a la colonialidad del poder en sus versiones colonial y nacional. La lengua también implica la cuestión de la formación de cánones, la forma en que se han entretendido los valores nacionales y occidentales para producir mapas lingüísticos, geografías históricas y panoramas culturales del sistema-mundo moderno/colonial dentro de su lógica interna (conflictos imperiales) así como en sus fronteras externas (conflictos con “otras” culturas; la diferencia colonial). (MIGNOLO, 2003a, p. 297-298)

Ao realizar um recorte do *corpus* que servirá de base aos lineamentos, escolhi o romance indigenista. Esse gênero da esfera literária ocorreu no Peru e teve seu auge entre a primeira e a segunda metade do século XX, apesar de estar presente durante toda a história literária peruana (CORNEJO POLAR, 2005). Segundo Cozman, em prefácio à obra de Cornejo Polar (2005, p. 12) e tomando conceitos formulados por este, o gênero literário conhecido como indigenista permite “articular una reflexión acerca de la identidad nacional” a partir de algumas das obras que caracterizaram essa escola literária, por evidenciar “un

¹³ No campo dos estudos da linguagem, a língua não se reduz a “termos gramaticais e normativos”, porém deixo o sintagma conforme formulado por Mignolo, que se refere ao modo de tomar a língua em diversas práticas, inclusive institucionais.

cruce de culturas, una lengua híbrida y el proceso de asimilación de componentes del pensar mítico en el ámbito de la literatura ilustrada” (COZMAN, 2005, p. 12). Esta última, escrita em espanhol, se utiliza de modelos tomados de gêneros europeus, como o romance. Com base nessa afirmação, considero que, a partir de características tomadas desse modelo ilustrado de literatura, os romances indigenistas tratam das contradições e das questões culturais inerentes ao processo de formação do Peru enquanto país, processo esse clivado por saberes pautados pelo dispositivo instaurado pela colonização – a colonialidade do poder.

A partir desse gesto de elaboração de lineamentos desde textos do romance indigenista, me baseei, justamente, na reflexão de Mignolo sobre o pensamento fronteiriço, ao propor uma reflexão a partir de uma consciência fronteiriça e mestiça, que trabalharia de igual modo esses discursos atravessados por relações de poder e pela colonialidade. A ideia é mobilizar uma forma de abordar *cultura* pela materialidade dos textos literários, para *colocá-los em funcionamento* (PÊCHEUX, 2007) em consonância com suas condições de produção, mediante uma reflexão que leve em consideração esse conceito trabalhado por Mignolo. Ou seja, esse gesto de interpretação que aqui realizo pautará o trabalho que me proponho realizar: mobilizar estruturas da língua espanhola (campos lexicais específicos, formas de tratamento, expressões relacionadas com determinadas práticas, dentre outras) analisando como no linguístico se materializam as relações de força.

Para este artigo, mobilizei o romance *Los ríos profundos*, considerado uma obra importante de José María Arguedas. Ernesto, personagem principal da trama, é um adolescente de 14 anos, tendo somente o seu pai como família. Não há dados da época em que transcorre a narrativa, porém, se levar em consideração que a obra é de cunho autobiográfico, provavelmente ocorra na primeira metade do século XX. Como narrador em primeira pessoa, já adulto, conta suas impressões sobre diversos fatos durante sua estadia num internato para meninos em Abancay, cidade localizada ao sul dos Andes peruanos, onde é considerado um forasteiro pelo fato de não ter nascido ali. Seu pai é um advogado de comunidades, itinerante, que percorre cidades em busca de demandas junto aos índios e outras pessoas de baixa renda; depois de não ter encontrado trabalho em Abancay e antes de partir para outra cidade, matricula seu filho nesse colégio interno de padres, que reproduz, em sua organização e estrutura, as contradições da sociedade peruana. A narrativa do livro refere-se a esse período de sua vida em que ficou internado nesse colégio, até o dia em que seu pai o manda buscar.

Devido à profissão de seu pai, Ernesto conheceu diversas comunidades ameríndias que viviam nos Andes e essa convivência foi a responsável por criar uma grande afinidade com o

modo de vida dos índios e, apesar de ser um deles, uma “incompatibilidade” com o modo de vida dos brancos que habitam esse espaço. Segundo Vargas Llosa, no prefácio dessa obra, podem ser estabelecidas algumas relações com a biografia do próprio Arguedas que, filho de um juiz que exerceu a profissão em várias cidades, antes de perder o cargo por motivos políticos e trabalhar como advogado, também viveu em Abancay e estudou em um colégio interno quando tinha a idade de Ernesto. O conhecimento que possuía de quéchua e sobre o modo de vida dos índios deveu-se ao fato de que sofrera violência, quando criança, do filho de sua madrasta e também dela, que obrigavam que ele convivesse grande parte do seu tempo com os colonos indígenas que trabalhavam para o seu pai, conforme a biografia presente ao final da edição de *Los ríos profundos* que aqui mobilizo.

No capítulo VII – *El Motín*, de onde retiro os trechos que embasarão os lineamentos que aqui apresentarei, Ernesto, já aluno do colégio interno de padres, e os demais alunos são surpreendidos por uma manifestação que acontece nos arredores do colégio, na cidade de Abancay. Várias *chicheras*, pessoas que se dedicam a fabricar e a vender *chicha*, uma bebida alcoólica feita de milho, que trabalhavam em *chicherías* (lugar onde se vende *chicha*) da cidade, se revoltam com os preços do sal definidos por uma salineira (empresa que comercializava esse produto). A manifestação ganha ares de revolta, pois as *chicheras* saqueiam os depósitos de sal e distribuem várias sacas desse produto dentre a população mais pobre. No entremeio das ações, o padre da cidade, também diretor do colégio, tenta mediar o conflito, mas não consegue impedir o saque e a distribuição de sal. Após a invasão da salineira, as *chicheras* se dirigem ao bairro mais pobre da cidade, onde vivem os índios *comuneros*, para distribuir o produto saqueado entre essa população. Todos os eventos são narrados de perto por Ernesto, quem observa e também participa do protesto e da passeata até o bairro dos *comuneros*. Causa estranhamento a ele que estes, fortemente vigiados por pessoas armadas que trabalham para os donos da terra onde aqueles trabalham, não aceitem a oferta das *chicheras* em um primeiro momento, oferta que depois é recebida por causa da insistência destas últimas. Quando estas vão embora, os capatazes dos senhores de terra invadem as casas dos *comuneros* e tomam de volta o sal que havia sido entregue pelas mulheres. A líder do movimento, Doña Filipa, torna-se fugitiva da polícia e passa a ser perseguida pelo exército por ter liderado a revolta.

Após ter apresentado uma síntese do relato que acontece no capítulo que abordo, passo a tratar as sequências retiradas dele, que denominarei de Sequência Discursiva (doravante SD).

SD.1.

Las mujeres que ocupaban el atrio y la vereda ancha que corría frente al templo, cargaban en la mano izquierda un voluminoso atado de piedras.

Desde el borde del parque pudimos ver a la mujer que hablaba en el arco de entrada a la torre. No era posible avanzar más. En la vereda la multitud era compacta. Sudaban las mujeres; los aretes de plata y de quintos de oro que llevaban algunas, brillaban con el sol. **La mujer que ocupaba el arco de la torre era una chichera famosa; su cuerpo gordo cerraba completamente el arco; su monillo azul, adornado de cintas de terciopelo y de piñes, era de seda, y relucía. La cinta del sombrero brillaba, aun en la sombra; era de raso y parecía en alto relieve sobre el albayalde blanquísimo del sombrero recién pintado. La mujer tenía cara ancha, toda picada de viruelas; su busto gordo, levantado como una trinchera, se movía; era visible, desde lejos, su ritmo de fuelle, a causa de la respiración honda.**

Hablaba en quechua. Las ces suavisimas, del dulce quechua de Abancay sólo parecían ahora notas de contraste, especialmente escogidas, para que fuera más duro el golpe de los sonidos guturales que alcanzaban a todas las paredes de la plaza.

– ¡Mánan!; *Kunankamallam suark'aku...*! – decía.

(¡No! ¡Sólo hasta hoy robaron la sal! Hoy vamos a expulsar de Abancay a todos los ladrones. ¡Gritad, mujeres; gritad fuerte; que lo oiga el mundo entero! ¡Morirán los ladrones!)

– ¡*Kunanmi suakuna wañunk'aku!* (¡Hoy van a morir los ladrones!).

Cuando volvieron a repetir el grito, yo también lo coreé. (...)

En ese instante llegó hasta nosotros un movimiento de la multitud, como un oleaje. El Padre Director avanzaba entre las mujeres, escoltado por dos frailes. Sus vestiduras blancas se destacaban entre los rebozos multicolores de las mujeres. Le hacían campo y entraba con cierta rapidez. Llegó junto al arco de la torre, frente a la chichera. Levantó el brazo derecho como para bendecirla; luego le habló. No podíamos oír la voz del Padre; pero por la expresión de la mujer comprendimos que le rogaba. Las mujeres guardaron silencio; y, poco a poco, el silencio se extendió a toda la plaza. Podía escucharse el caer del sol sobre el cuerpo de las mujeres, sobre las hojas destrozadas de los lirios del parque... Oímos entonces las palabras del Padre. Habló en quechua.

–...No hija. No ofendas a Dios. Las autoridades no tienen la culpa. Yo te lo digo en nombre de Dios.

– ¿Y quién ha vendido la sal para las vacas de las haciendas? ¿Las vacas son antes que la gente, Padrecito Linares?

La pregunta de la chichera se escuchó claramente en el parque. La esquina que formaban los muros de la torre y del templo servían como caja de resonancia.

– ¡No me retes, hija! ¡Obedece a Dios!

– Dios castiga a los hombres, Padrecito Linares – dijo a voces la chichera, y se inclinó ante el Padre. El Padre digo algo y la mujer lanzó un grito:

– ¡Maldita no, padrecito! ¡Maldición a los ladrones!

Agitó el brazo derecho, como si sacudiera una cuerda. Todas las campanas se lanzaron a vuelo, tocando nuevamente a rebato.

– ¡Yastá! ¡Avanzo, avanzo! – gritó la chichera, en castellano (ARGUEDAS, 1958, p. 73- 74) (grifos meus).

Na SD.1, a descrição da multidão que participava da manifestação e da *chichera* que a comandava permite abordar elementos relacionados ao corpo e a modos de vestir específicos. No plano das práticas de ensino de línguas estrangeiras, tais elementos, mais uma vez, deslocam abordagens neutras e estereotipadas sobre o corpo e as vestimentas, essas últimas associadas ao consumo e a uma homogeneização estabilizada pelo Mercado.

A multidão composta pelas *chicheras* também apresenta peculiaridades que aqui vinculou ao gesto de especificação que me parece importante para trazer o plano da alteridade, do que tem a ver com a *cultura* tal como tento compreendê-la: “Sudaban las mujeres; los aretes de plata y de quintos de oro que llevaban algunas, brillaban con el sol”. A maneira de vestir da líder, descrita em detalhes (no fragmento em negrito), com um vocabulário específico de vestimentas e adereços, permite relacionar o corpo (fora dos padrões de beleza, descrito em movimento, em ação, e marcado por uma história) e os hábitos particulares com o lugar – com os *modos de vida característicos*: o corpo aparece vinculado aos objetos produzidos por determinadas práticas filiadas a uma memória; isso se materializa em fragmentos como “La cinta del sombrero brillaba, aun en la sombra; era de raso y parecía en alto relieve sobre el **albayalde** blanquísimo del sombrero **recién pintado**”. Nele aparecem as referências, em detalhe, de gestos peculiares. O corpo da descrição assume o corpo do real: “su cuerpo gordo cerraba completamente el arco”, “la mujer tenía cara ancha, toda picada de viruelas”, com um toque de humor por parte de um narrador que se sente à vontade para fazer deslizar o dizer e a língua: “su busto gordo, levantado como una trinchera, se movía; era visible, desde lejos, su ritmo de fuelle, a causa de la respiración honda”.

Na SD.1, há uma observação de caráter linguístico, em relação ao quéchua: “Hablaba en quechua. Las ces suavísimas, del dulce quechua de Abancay sólo parecían ahora notas de contraste, especialmente escogidas, para que fuera más duro el golpe de los sonidos guturales que alcanzaban a todas las paredes de la plaza”. A descrição dos sons expõe traços que rompem com o imaginário de uma homogeneidade linguística (“el dulce quechua de Abancay” – fazendo referência ao agenciamento singular dessa língua) e funciona como uma marca de identidade, da qual o *eu* narrador não compartia, pois Ernesto falava outra variante de quéchua, e era forasteiro, conforme trechos da narrativa que aqui não reproduzo, o que lhe permitia fazer tal observação. Esse traço linguístico não somente pontua que as línguas são heterogêneas, como também funcionam como marca de identidade, afetando não somente os sujeitos falantes, mas também aqueles que as escutam.

Ademais a essas questões, a SD.1 possibilita discutir a relação entre línguas em um mesmo espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002); neste caso específico, entre o espanhol e o quéchua. Não somente há a questão de que o texto de *Los ríos profundos* está escrito em espanhol, o que decorre de uma questão da função-autor (ORLANDI, 1987) desse gênero, que se escreve nessa língua por questões históricas, como também o autor se utiliza de comentários (em boca do narrador) para localizar o leitor que não é falante de quéchua (“Hablaba en quechua”). Em vista disto, o singular agenciamento do autor, ao transitar entre as duas línguas, coloca a questão de que a língua em que escreve – a do colonizador – marca a entrada do quéchua e sua tradução, ora realizada pelo narrador ora na nota, nesse movimento entre a figura do etnógrafo e do autor de literatura, conforme Rama (2008). As relações entre as línguas nesse espaço se materializam de diferentes modos: um deles é que aparecem vinculadas a determinadas interlocuções. Vemos isso no diálogo da *chichera* com o padre Linares, no qual ela – que fala em quéchua em outras situações – o faz em espanhol com o padre. E vemos como essas línguas constituem esses sujeitos e permeiam as diversas práticas que nesse espaço podem acontecer, marcando inclusive em qual língua pode se enunciar.

Desde minha perspectiva, tais relações são mediadas, sobretudo, pelo aparato de poder do que Bhabha (2007) chama de *discurso colonial*. Este é estruturante da construção ideológica da alteridade entre os sujeitos colonizado e colonizador; e a especificação que realiza sobre esse discurso, a partir de Foucault, como *aparato*, discute a sua articulação entre os modos “de diferenciação, defesa, fixação, hierarquização” (FOUCAULT, 2008, p. 115). A SD.1, então, apresenta a interlocução – atravessada pelas correspondentes relações de forças – entre a *chichera*, cujo nome não é apresentado, e o Padre Linares, diretor do colégio.

O papel de líder religioso da cidade é alçado a um lugar político-institucional, pois este toma para si o protagonismo de resolver a situação de conflito instalada. Este aspecto possibilita uma reflexão sobre os aparelhos ideológicos de Estado e o seu papel na conformação das identidades dos sujeitos, e sobre os processos de interpelação do sujeito a partir da ideologia. Com relação à questão de Lacan de que “só há causa daquilo que falha”, problematizada por Pêcheux (2009) para discutir os processos de interpelação e de identificação por parte do sujeito, esse está submetido a uma falha e como tal a interpelação ideológica também, o que permite que o sujeito esteja/seja mobilizado por diferentes formações ideológicas. Esta observação permite uma reflexão sobre as destabilizações e as transformações que as falhas provocam, o que é determinante para a ocorrência de diferentes processos de interpelação e de identificação. Desse modo, a força da interpelação da Igreja e

de seu papel institucional – ou mesmo político, pois o ato de Padre Linares o coloca como um lugar de Estado – não são suficientes para submeter a *chichera* à ação do padre, o que provoca uma tensão. Há também um jogo de relações de força mediada pela categoria de gênero/sexualidade, instaurada pelo dispositivo da *colonialidade do poder*, que produz uma hierarquização entre homem e mulher (“El Padre Director avanzaba entre las mujeres, escoltado por dos frailes”), hierarquia que é deslocada na SD.1, mas que permite que o Padre Linares aja com uma postura incisiva em relação à *chichera* (“¡No me retes, hija!”), que logo em seguida é atenuada ao recorrer-se à religião (“¡Obedece a Dios!”).

Passo, a seguir, à SD.2 dos lineamentos.

SD.2

Empezaron a arrastrar los sacos de sal hasta el patio.

Ante el asombro y el griterío de las mujeres, sacaron cuarenta costales de sal blanca al patio.

– ¡Padrecito Linares: ven! – exclamó con un grito prolongado la *chichera* – ¡Padrecito Linares, ahístá sal! – hablaba en castellano – ¡Ahístá sal! ¡Ahístá sal! ¡Este sí ladrón! ¡Este sí maldecido!

La multitud se detuvo, como si fuera necesario guardar un instante de silencio para que las palabras de la *chichera* alcanzaran su destino. Una vez más volvió a llamar la mujer:

– ¡Padrecito Linares...!

Luego bajó del poyo, por un instante; hizo despejar la puerta del almacén¹⁴; **dio varias órdenes** y las mujeres formaron una calle, aplastándose unas a otras. Y comenzó el reparto.

Presidió ella, desde lo alto del poyo. No hubo desorden. Con cuchillos, las *chicheras* encargadas abrían los sacos y llenaban las mantas de las mujeres. Luego ellas salían por la tienda y las que estaban hacia el zaguán, se acercaban. En los pueblos de indios las mujeres guardan silencio cuando los hombres celebran reuniones solemnes. En las fiestas familiares, aun en los cabildos, los indios hablan a gritos y a un mismo tiempo. Cuando se observan desde afuera esas asambleas parecen una reunión de gente desaforada. ¿Quién habla a quién? Sin embargo existe un orden, el pensamiento llega a su destino y los cabildos concluyen en acuerdos. La mujer que es callada cuando los hombres intervienen en los cabildos, chilla, vocifera, es incontenible en las riñas y en los tumultos.

¿Por qué en el patio de la Salinera no se arañaban, no se destrozaban a gritos? ¿Cómo no insultaban o llamaban las que aún permanecían fuera del zaguán, en la calle? Si una sola hubiera podido gritar como cuando era libre, habría incendiado a la multitud y la hubiera destrozado. Pero ahí estaba ella, la cabecilla, regulando desde lo alto del poyo hasta los latidos del corazón de cada una de las enfurecidas y victoriosas cholitas. Al menor intento de romper el silencio, ella miraba, y las propias mujeres se empujaban unas a otras, imponiéndose orden, buscando equilibrio. **Del rostro ancho de la *chichera*, de su frente pequeña, de sus ojos apenas visibles, brotaba una fuerza reguladora que envolvía, que detenía y ahuyentaba el temor. Su**

¹⁴ Grafado assim no original. Pela norma culta, seria *almacén*.

sombrero reluciente le daba sombra hasta los párpados. Un contraste había entre la frente que permanecía en la sombra y su mandíbula redonda, su boca cerrada y los hoyos negros de viruela que se exhibían al sol (ARGUEDAS, 1958, p. 76-77) (grifos meus).

Algumas questões discutidas na SD.1 também podem ser discutidas na SD.2. Por exemplo, o espanhol falado pela *chichera* é novamente apresentado com marcas de oralidade e enunciado em formulações curtas, o que corrobora as afirmações feitas anteriormente sobre essa questão, como se pode ver neste trecho: “– ¡Padrecito Linares: ven! – exclamó con un grito prolongado la chichera –. ¡Padrecito Linares, ahistá sal! – hablaba en castellano –. ¡Ahistá sal! ¡Ahistá sal! ¡Este sí ladrón! ¡Este sí maldecido!”, fragmento no qual aparecem diminutivos, formulações como “Ahistá”, que parece referir ao sentido de “Ahí está”, repetições marcadas pelas emoções do momento da enunciação, para apontar algumas das referidas marcas relativas ao oral. Também é possível estabelecer reflexões sobre a forma como é descrito o corpo, possibilitando – quando pensamos em práticas de ensino – a quebra de listas de palavras ou de certas oposições (“alto/bajo”, “gordo/flaco”, “feo/bonito” *etc.*) que geralmente são tomadas, em relação a esse tema, de forma estereotipada e, de novo, amparando um gesto de generalização e de indeterminação que abre mão do específico e, portanto, do que a alteridade (o outro) implica termos de peculiar, de diferente.

No fragmento que mobilizo, mais uma vez, o recurso ao que é específico e particular desmobiliza estereótipos e lugares comuns, como se pode ver a seguir: “Del rostro ancho de la chichera, de su frente pequeña, de sus ojos apenas visibles, brotaba una fuerza reguladora que envolvía, que detenía y ahuyentaba el temor. Su sombrero reluciente le daba sombra hasta los párpados. Un contraste había entre la frente que permanecía en la sombra y su mandíbula redonda, su boca cerrada y los hoyos negros de viruela que se exhibían al sol”.

É de se relevar, também, toda a ação presente nesse capítulo VII de *Los ríos profundos* e que está em destaque na SD.2: as decisões tomadas pelo coletivo, a partir de uma liderança. Toda a ação é narrada pelo *eu* narrador de forma que se estabelece um paralelo entre a situação específica do saque à salineira e as práticas coletivas de tomadas de decisões realizadas pelos índios em suas práticas cotidianas. Esse paralelo é estabelecido pelo acesso a uma memória, a um funcionamento específico, que remete a uma questão cultural, a uma prática mediada entre o silêncio e a voz, e também entre gênero/sexualidade e coletivo/individual. Essas últimas categorias (gêneros/sexualidade e coletivo/individual) mediam práticas culturais tradicionais dos índios, relatadas pelo *eu* narrador como modo de

comparação com a ação principal do capítulo e que está recortada na SD.2. Há o recurso ao específico, ao que é particular, ao que se vincula à história: “En los pueblos de indios las mujeres guardan silencio cuando los hombres celebran reuniones solemnes. / En las fiestas familiares, aun en los cabildos, los indios hablan a gritos y a un mismo tiempo. / ¿Quién habla a quién? Sin embargo existe un orden, el pensamiento llega a su destino y los cabildos concluyen en acuerdos. / La mujer que es callada cuando los hombres intervienen en los cabildos, chilla, vocifera, es incontenible en las riñas y en los tumultos”.

O que explicaria a diferença dessas práticas coletivas, próprias das comunidades indígenas, com o que é relatado como ação daquele momento, é a forma de proceder das mulheres diante de uma situação que poderia requerer ações semelhantes às que ocorriam nessas práticas realizadas nessas comunidades, mas que naquele momento não foram mobilizadas. O estranhamento do *eu* narrador sobre essa questão permite uma reflexão sobre o ineditismo daquele ato, realizado em um lugar clivado pela colonialidade do poder e que por isso não permitiria um modo de proceder típico das comunidades (realizado em outro lugar, sem a presença masculina, com uma posição inédita de protagonismo das mulheres). Essa diferença é mediada pelas relações de força existentes nesse espaço, instaladas pela história e que deslocam a forma de agir das *chicheras*: “¿Por qué en el patio de la Salinera no se arañaban, no se destrozaban a gritos? ¿Cómo no insultaban o llamaban las que aún permanecían fuera del zaguán, en la calle? Si una sola hubiera podido gritar como cuando era libre, habría incendiado a la multitud y la hubiera destrozado”, o que poderia gerar uma violência de proporções inimagináveis.

Conclusão

Como propósito deste trabalho, apresentei uma reflexão que visa a oferecer resistência a certas formas de trabalhar sobre “a cultura”. Tal sintagma funcionaria como a materialização de um pré-construído¹⁵, contribuindo a reproduzir, em práticas relacionadas ao ensino de língua estrangeira, saberes estereotipados e estabilizados sobre “o outro” e sobre a língua do outro.

¹⁵ Para Pêcheux (2009), “o efeito de pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é ‘sempre-já sujeito’ (pois tal) discrepância (entre a estranheza familiar desse fora situado antes, em outro lugar, independentemente, e o sujeito identificável, responsável, que dá conta de seus atos) funciona ‘por contradição’, quer o sujeito, em toda sua ignorância, se submetta a ela, quer, ao contrário, ele a apreenda por meio de sua agudeza de ‘espírito’” (PÊCHEUX, 2009, p. 142).

A produção dos referidos lineamentos foi fruto de um gesto de interpretação construído a partir de meu lugar de professor de espanhol e de pesquisador brasileiro: ou seja, a partir da diferença com o outro (determinados falantes de língua espanhola) e, também, com a língua – determinadas formas da língua espanhola que habitam certos espaços do que hoje se conhece como Peru. Nesse trabalho, foi fundamental abordar tais textos a partir de suas condições de produção, de uma perspectiva discursiva como a que aqui adoto.

Nesse sentido, os lineamentos apresentados confirmam a impossibilidade de pensar a cultura como separada dos processos históricos e discursivos constitutivos de uma língua, ou seja, a cultura não é “algo” que esteja fora desta. Um determinado funcionamento, recorrente nas práticas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, gera uma dicotomia entre língua e cultura principalmente pelo fato de a noção de cultura que aí opera – regularmente, ligada a discursividades do Mercado – estar vinculada a uma concepção que dilui o linguístico e silencia o político, em um processo de homogeneização (“globalização”) que apaga as contradições inerentes a este último.

É inerente à formação de qualquer país e, por consequência, aos processos históricos e discursivos constitutivos das línguas que compõem o espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002) desses Estados, em especial a língua espanhola, a relação entre língua, discurso, cultura e história. De fato, essa relação considera que aspectos que se vinculam diretamente à questão da heterogeneidade de uma sociedade sejam discutidos levando em conta a diversidade em relação a identidades sociais, sexuais, profissionais, dentre outras, todas elas consideradas – conforme Hall (2001, p. 8) – como identidades modernas “‘descentradas’, (...), deslocadas ou fragmentadas”. Nesses lineamentos, cultura designaria algo que emerge na forte relação entre língua e exterioridade – o que na AD pode ser tomado como as condições de produção, explorando o modo como a história funciona no texto, isto é, como nele se materializa.

Referências

ARGUEDAS, J. M. *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

BENKO, G. Leitura socioeconômica do fim do século. In BENKO, G. *Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI*. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 19-49.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. (Trad. de Myriam Ávila e outros). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007 [1998].

CELADA, M. T. Linguagem/sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (orgs.). *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013.

CORNEJO-POLAR, A. *Literatura y sociedad en el Perú: la novela indigenista*. 2ª ed. Lima: CELACP, 2005 [1980].

COZMAN, C. F. Prólogo: Antonio Cornejo Polar y su lúcida visión de la novela indigenista. In CORNEJO POLAR, A. *Literatura y sociedad en el Perú: la novela indigenista*. 2ª ed. Lima: CELACP, 2005 [1980]. p. 9-16.

FANJUL, A. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: deslocamentos na vida política da língua espanhola. In LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. p. 299-331.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. (Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves). 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. (Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão). São Paulo: EDUSP, 1997.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas/SP: Pontes, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. p. 103-133.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madri: Akal, 2003a.

MIGNOLO, W. D. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso, 2003b. p. 55-70.

MIGNOLO, W. D. *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. Buenos Aires: Clacso, 2007.

ORLANDI, E. P. Sobre tipologia de discurso. In ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. Campinas/SP: Pontes, 1987. p. 217-238.

ORLANDI, E. P. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*. Campinas/SP: Pontes, 2008.

PAYER, M. O. *Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In ORLANDI, E. (org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas/SP: Pontes: 2007.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In SILVEIRA, E. M. (org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011. p. 67-94.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. In GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2ª. ed. (Trad. de E. Orlandi et al.). Campinas/SP: UNICAMP, 1993, [1969]. p. 311-319.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. (Trad. de José Horta Nunes). 2ª ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2007. p. 49-56.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (Trad. de E. Orlandi, L. C. Jurado Filho, M. L. G. Corrêa e S. M. Serrani). 4ª. ed. Campinas/SP: Ed. da Unicamp, 2009 [1975].

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y Clasificación Social”. *Journal World-Systems Research*, v. 1/2, Binghamton: Binghamton University, p. 342-386, 2000.

RAMA, A. *Transculturación narrativa en América Latina*. 2ª ed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.

SERRANI-INFANTE, S. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas: O Caso do Espanhol e do Português Brasileiro. In: Revista Letras, nº 14 (jan./jun), Santa Maria: UFSM/CAL. 1997a. p. 1-19.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 13, n. 1, Fev. 1997b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000100004&script=sci_arttext. Acesso em 15 out.2016.

SERRANI-INFANTE, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas/SP: Pontes, 2005.

SOUZA JUNIOR, J. R. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. Dissertação de mestrado inédita. Campinas/SP: Unicamp, IEL, 2010.

SOUZA JUNIOR, J. R. *Cultura enquanto objeto discursivo: considerações e lineamentos sobre seu papel em práticas de ensino de língua estrangeira, especificamente nas de espanhol para brasileiros*. 2016. Tese de Doutorado inédita. São Paulo: USP, FFLCH, 2016.

LA CULTURA “DENTRO” DE LA LENGUA: ABORDAJE DE CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

RESUMEN

En este artículo discuto la necesidad de revisar la noción de cultura, al realizar el movimiento de tomarla como objeto de observación para alzarla como objeto discursivo, con el objetivo de que tal discusión alcance prácticas de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en especial las de Español Lengua Extranjera para brasileños. A partir de la teoría del Análisis del Discurso materialista, realizo una reflexión que será base para la elaboración de lineamientos, a partir de textos de la esfera literaria, propuestos como abordaje de enseñanza de lenguas extranjeras, con la realización de prácticas que no establezcan dicotomías entre lengua y cultura.

Palabras-clave: Cultura. Enseñanza de lenguas extranjeras. Análisis del Discurso. Español Lengua Extranjera

Envío: Novembro/2016
Aceito para publicação: Dezembro/2016