

DESCOLONIALIDADE DO SABER E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVO-CULTURAL PARA O ENSINO DE ESPANHOL

Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP São Paulo)¹

Resumo: O ensino de línguas estrangeiras, sob o viés da abordagem comunicativa, apresenta comumente o silenciamento da heterogeneidade de hábitos e de modos de consumo das sociedades e dos sujeitos representados nos materiais didáticos. Esse funcionamento produz, como efeito de sentido, a naturalização de determinados hábitos e práticas sociais que funcionam como se esses fossem “de todos” e que projetam um modelo de vida específico e restrito. Os estudos culturais constituem-se em um campo de discussão de temas históricos e sociais de importância para o ensino de línguas estrangeiras. Considerando a discussão que tal campo teórico realiza sobre *cultura*, a partir de territorialidades que passaram por diferentes processos de colonização, *cultura* e *lingua*, nessas territorialidades, estão diretamente relacionadas à colonialidade do poder e do saber, ao eurocentrismo e à globalização. Consideramos que discutir *cultura* torna-se uma importante questão de política linguística, legitimando o espaço de aprendizagem de uma língua estrangeira como espaço para construção de uma cidadania descolonizada. Nesse sentido, apresentaremos textos literários como materialidades discursivas para o ensino de espanhol, ao discutir as relações culturais entre populações que sofreram distintos processos de colonização, sem deixar de discutir os aspectos linguísticos e discursivos que são inerentes a essas materialidades discursivas.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Descolonialidade e Colonialidade do Saber. Material Didático. Cultura e Ensino de Língua Estrangeira. Análise do Discurso.

Resumen: La enseñanza de lenguas extranjeras, bajo el abordaje comunicativo, presenta generalmente el silenciamiento de la heterogeneidad de hábitos y de modos de consumo de sociedades y de sujetos representados en los materiales didáticos. Ese funcionamiento discursivo produce la naturalización de algunos hábitos sociales que funcionan como se fueran “de todos” y que proyectan un modo de vida específico y restricto. Los estudios culturales se constituyen en un campo de discusión de temas históricos y sociales de importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de la discusión que tal campo teórico realiza sobre *cultura*, desde territorialidades que pasaron por procesos de colonización distintos, *cultura* y *lengua*, en esas territorialidades, se relacionan directamente a la colonialidad del poder y del saber, al

¹ jorgersjunior@ifsp.edu.br

eurocentrismo y a la globalización. Consideramos que discutir *cultura* se convierte en una importante cuestión de política lingüística, lo que legitima el aprendizaje de una lengua extranjera como un espacio para la construcción de una ciudadanía descolonizada. En ese sentido, presentaremos textos literarios como materialidades discursivas para la enseñanza de español lengua extranjera, al discutir las relaciones culturales entre poblaciones que sufrieron distintos procesos de colonización, sin dejar de discutir los aspectos lingüísticos y discursivos que son inherentes a esas materialidades discursivas.

Palabras-clave: Enseñanza de Español Lengua Extranjera. Descolonialidad y Colonialidad del Saber. Material Didáctico. Cultura y Enseñanza de Lengua Extranjera. Análisis del Discurso.

Introdução

As práticas de ensino de línguas estrangeiras estão, em grande parte, *centradas* em livros didáticos, o que vai ao encontro da definição de Auroux (1992) de instrumento linguístico: recortam uma língua – inclusive, chegando a funcionar como “reguladores” de sentidos e de dizeres nessa língua – e que, com relação à forma de abordar “a cultura”, realizam um trabalho de estereotipização e de homogeneização de sentidos². Tal funcionamento possui um modo regular em que ocorre o uso recorrente da paráfrase, na ordem do repetível, de sentidos que

² Serrani (1998), ao discutir o uso de manuais de ensino de línguas estrangeiras (que aqui tomo como instrumentos linguísticos, baseado em Auroux [1992]), crê que é fundamental manter, em uma perspectiva pragmático-discursiva, “el carácter *mediador* de los manuales, ejercicios, metalenguaje, etc. a

fin de no perder de vista la relación efectiva con el objeto de conocimiento” (ibid., p. 186, grifos meus). A autora (id.) considera que uma prática contrária teria, como consequência, não a aprendizagem de uma língua mas sim dos instrumentos linguísticos usados nas práticas de ensino, como “el *manual*, el *cuaderno de ejercicios*, el *metalenguaje*”. A partir dessa observação, considero que o risco de tomá-los como objeto de conhecimento, e não como um material de apoio, é o de cristalizar uma determinada “memória representada” (Motta, 2010) de língua, atravessada e constituída pela materialidade desses instrumentos linguísticos.

remetem a lugares de saber tomados como evidentes, pensados em relação a sujeitos de uma específica formação social e econômica.

Considerando as práticas sob a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas, numa relação de tensão com esse movimento aparece um outro que, entrelaçado ao primeiro, vai pinçando hábitos – no caso, de “uma dada sociedade” – passíveis de serem contabilizados na esfera do “exótico”. Com ambos os movimentos “a cultura” fica vinculada a registros tomados como “espontâneos” – porque, como se fossem do nível do fisiológico, estariam livres de determinação histórica e desvinculados de uma memória discursiva – e “autênticos” – dados por uma tradição que os validaria e da qual “todos sabemos” – em uma dada sociedade ou grupo social. À guisa de exemplificação do segundo movimento, vale a pena mencionar – dentre tantos casos – a vinculação do *flamenco* aos espanhóis, do *tango* aos argentinos, do “tropicalidade” ao caribenho. Esses gestos aparecem no meio de um efeito de sentido: o de uma “normalidade” advinda da naturalização dos hábitos e das práticas sociais de uma sociedade contemporânea (geralmente associada à Espanha, esta também sob um efeito de homogeneização), tomada como modelar e central em grande parte dos livros didáticos. Esse é um funcionamento discursivo que caracteriza, de modo regular, os livros didáticos de Espanhol Língua Estrangeira (doravante E/LE).

Os estudos culturais constituíram-se em um campo profícuo de discussão de temas históricos e sociais. Diferentes áreas das humanidades, como a literatura e a linguística, também se apropriaram das discussões desse campo de investigação para a análise de questões que envolvem temas relacionados à cultura.

Dessa forma, nosso trabalho apresenta-se em um diálogo estabelecido entre esses estudos com a Análise do Discurso materialista, cujo aparato teórico é, pela sua natureza, interdisciplinar, para discutir *cultura* como um espaço de reflexão para uma política linguística de ensino de línguas, o que, segundo nosso ponto de vista, constitui-se em um importante lugar para discutir o papel do ensino de línguas estrangeiras na construção de uma cidadania descolonizada, no espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002) conhecido como América Latina.

É importante considerar que a discussão sobre *cultura*, tema central dos estudos culturais, também possui sua importância no campo da glotopolítica³ e dos estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras. Em relação à glotopolítica, se consideramos as ações sobre a linguagem levadas a cabo no espaço territorial denominado de América Latina, a partir da reflexão de Arnoux de que “la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas” (ARNOUX, 2000), a abordagem sobre cultura poderia constituir-se em um interessante campo de compreensão das diferentes práticas discursivas e culturais que habitam esse espaço.

Em relação ao campo de ensino de línguas estrangeiras, o termo “a cultura”⁴, sintagma com alto grau de determinação discursiva em contraposição a uma baixa determinação linguística, ocupou importante espaço, nos manuais e livros didáticos, para a discussão de uma suposta diversidade de modos de vida; entretanto,

³ O termo glotopolítica designa as diferentes políticas de uma sociedade sobre a linguagem, sejam elas determinadas por um agente político ou não.

⁴ Coloco esse sintagma entre aspas para marcar a força do determinante linguístico que acompanha, regularmente, esse substantivo e que gera um efeito de determinação discursiva (PAYER, 1993, p. 45), cujo efeito de sentido contribui às abordagens sobre esse tema de forma estereotipada.

discursivamente, tal diversidade está limitada por efeitos de sentido que naturalizam esses hábitos e modos de vida (como se esses fossem de todos), altamente vinculados ao mercado e sob efeitos de estereótipos que confirmam uma globalização que seria benéfica a todos, cujos benefícios são usufruídos por todas as pessoas.

Nesse sentido, como destaca Arnoux, deve-se considerar que “la globalización muestra un rostro diferente” em nosso continente, pelo fato de que a “América Latina constituye un espacio donde todavía pesan las tareas políticas no realizadas” (ARNOUX, idem). É um espaço composto por territorialidades que passaram por distintos processos de colonização ao longo da história que a localizaram na periferia do capitalismo. Saberes e práticas sociais e políticas mediadas por práticas econômicas, segundo Santos (2010) estabeleceram uma epistemologia que eliminou o contexto político e cultural impostos desde a produção e a reprodução de conhecimentos produzidos a partir do centro econômico e político do capitalismo, sob o efeito de saberes naturalizados – e muitas vezes institucionalizado – que são (e devem ser) conhecidos por todos.

Tal descontextualização permite o estabelecimento de uma dominação epistemológica desde o Norte, mediada pelo colonialismo (hoje a cara moderna da globalização), desde as estruturas da colonialidade do poder e do saber e também do eurocentrismo, globalização que se realiza como uma propagação e uma

imposição de saberes sob o poder econômico, temas amplamente discutidos por teóricos como Quijano (2000) e Mignolo (2003)⁵.

Neste trabalho consideramos de fundamental importância o estabelecimento de um diálogo com a reflexão de Santos sobre o que ele considera por Epistemologias do Sul⁶. Além de designá-las como a “diversidade epistemológica do mundo” (idem, p. 19), para esse autor, “são conjuntos de intervenções epistemológicas que denunciam” a supressão de saberes, “valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (idem), diálogo que o autor denomina de ecologias de saberes. cremos, a partir dessas questões, que toda prática social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, se pressupõe uma ou várias epistemologias.

Desse modo, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, frente à impossibilidade de isolar uma língua de sua história e de sua cultura, reconhecemos que o pensamento ocidental moderno se assenta sobre bases que Santos (2010) denomina de pensamento abissal, um sistema de distinções que estabeleceu uma cisão entre os conhecimentos locais (excluídos dos processos de regulação e de dominação pelos quais passaram os territórios coloniais) e os conhecimentos produzidos desde as sociedades metropolitanas (idem, p. 32), clivagem ainda em funcionamento a partir das práticas associadas ao processo econômico denominado de globalização.

⁵ A *colonialidade do saber* permite tratar das contradições históricas e sociais que formaram o subcontinente sul-americano.

⁶ É também conhecida a seguinte reflexão de Sousa Santos sobre as Epistemologias do Sul: “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995, p. 508).

Expostas algumas das considerações teóricas em que nos baseamos, apresentaremos a seguir uma reflexão sobre um gesto de interpretação e de análise empreendidos por nós: alçar a noção de cultura como objeto discursivo, desde a perspectiva de ensino de línguas estrangeiras e da Análise de Discurso Materialista.

Cultura como objeto discursivo – algumas reflexões

Em relação à abordagem de *cultura* em práticas de ensino de língua estrangeiras, consideramos importante observar como opera o termo *cultura* no *processo de interpelação* a que sujeitos-aprendizes brasileiros de E/LE estão submetidos em âmbito escolar, pois cremos que, como conceito, não foi suficientemente debatido para que permeie de outro modo as práticas de ensino/aprendizagem de língua. Dessa perspectiva, cabe discutir se a revisão da noção de cultura poderia instaurar *novas séries de sentido* que permitam interromper certas rotinas dominantes no funcionamento da memória discursiva que vinculam “a cultura” a certos saberes.

Como dissemos anteriormente, a apresentação, sob um efeito de evidência, de determinadas formas de vida e de sociedade, contribui a uma naturalização e homogeneização de hábitos de consumo, e à estereotipia de tipos sociais e coletivos (o professor, o advogado, o médico, o pai como chefe familiar; a família composta por pai, mãe e filho), sendo o que escapa a essas “regularizações” tomado como “exótico”. A partir do funcionamento decorrente desses efeitos de evidência, em ambos os movimentos, ressoam sentidos de “civilização”, de “nação” e de “sociedade” numa série de estereótipos e clichês constitutivos de um processo que

possibilita a reprodução de certas formações imaginárias, mas que também permite a instauração e a formação de novas séries de sentidos, sempre moventes. E é neste último viés que consideramos importante investir.

Cremos que a série de sentidos citada anteriormente, assim posta em relação na materialidade do livro didático, em circulação nas práticas de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira que se *centram* nele, dá continuidade a um processo ideológico, ao retomar ou reproduzir suas bases de significação sendo, assim, participe de um processo de interpelação de alta regularidade no capitalismo atual.

A cultura” – assim determinada⁷ e, portanto, tomada como algo fechado em certos livros didáticos, é mobilizada apenas enquanto *tema*, o que nos leva a definir que ela é trabalhada como *lugar outro da língua*, sem referência à materialidade linguística. Para avançar sobre esta afirmação, tomamos a definição de Pêcheux (1993) (também retomada por ORLANDI (1988), segundo a qual a língua constitui uma *base material* e, em tal base, se produzem efeitos de sentidos ligados a uma memória discursiva constituída sócio- historicamente. A língua, então, não é independente de tal memória, tampouco esta dessa base material, relação que constitui o caráter processual da linguagem – a língua como vinculação entre a materialidade linguística e a memória discursiva que a permeia. O efeito de sentido

⁷ Payer apresenta uma reflexão, a partir de discussões de Haroche e Henry, sobre os mecanismos de determinação. Segundo a autora (1993, p. 45), “(...) caracterizam-se [...] como mecanismos de linguagem privilegiados para se perceber a realização textual da impressão de que se atinge de fato um objeto em sua unicidade, em sua invariância, e de que aprisiona na língua esse objeto que parece só poder ser *este, assim, desta forma*. A determinação supõe, deste modo, a possibilidade de uma ‘ancoragem da significação’ em um referente exato, definido, individual”. Decorrente deste funcionamento discursivo é o efeito de unidade e de evidência que se alojam ao objeto discursivo que é determinado, o que corrobora a interpretação colocada acima sobre os sentidos decorrentes da determinação de “cultura” nos livros didáticos.

que produz o sintagma “a cultura” *como lugar outro da língua*, está permeado de representações de sociedade, de sujeitos e de hábitos, estas apresentadas e reproduzidas sem serem submetidas a uma reflexão teórica e, portanto, sujeitas a uma filosofia espontânea (PÊCHEUX, 2008). Tal funcionamento vai em direção de retomar e legitimar um processo de naturalização – já instaurado ideologicamente – de tais representações que, dadas como “verdadeiras”, instalam uma *dicotomia entre língua e cultura* – “cultura como *um lugar outro da língua*” – e, ainda, como também já dissemos, contribuem a um processo de estereotipia do outro.

Em relação à *dicotomia entre língua e cultura*, observamos que a noção de cultura que aí opera – como produto mercadológico, idealizado⁸ e desistoricizado⁹ – está vinculada a uma *exterioridade fora da língua*, ao diluir o linguístico e silenciar o político, em um processo de homogeneização que apaga as contradições inerentes a este último¹⁰. Dessa forma nossa hipótese é a de que não é possível pensar “a cultura” como separada dos processos históricos e discursivos constitutivos de uma língua, por isso consideramos que não é “algo” que esteja *fora* desta. A língua possui uma constituição no modo relacional entre o discurso e a história; nela, em sua memória (PAYER, 2007) e em como esta opera no discurso ficam inscritos processos de diferenciação, da ordem da alteridade. É possível pensar esta última em sua relação com a *ordem da cultura*, tentando escapar da “organização” – numa

⁸ Produz-se uma cultura idealizada, no sentido de “neutra” e “sem conflitos”.

⁹ De acordo com a AD, a exterioridade funciona como “historicidade” (ORLANDI, 2008) *no* interior do discurso, sendo possível analisar como um acontecimento se inscreve no discurso (cf. ACHARD et alii, 2007). Consideramos que “a cultura” atravessa essa exterioridade – atravessa, com sua especificidade, o real da história – e que, portanto, é possível trabalhar seu funcionamento como inscrito no interior de um texto, no interior do discurso.

¹⁰ Diniz (2012) apresenta em sua tese processo semelhante ao analisar materiais didáticos e discursos produzidos pelo corpo diplomático brasileiro sobre a cultura do Brasil em processos de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira na América Latina.

espécie de quase “administração” imaginária – à qual ela é submetida no funcionamento da “noção de cultura” à que nos referimos acima e que opera, regularmente, nas práticas de ensino/aprendizagem que aqui nos ocupam¹¹.

Deste modo, discutir a *dicotomia entre língua e cultura* existente em propostas de práticas incluídas em livros didáticos, que vincula cultura a uma *exterioridade fora da língua* abre espaço para a revisão de certas questões, como o silenciamento do político, alçando-o e dando visibilidade às contradições inerentes de toda sociedade e, ao mesmo tempo, legitimando histórias locais que se colocam como resistência a processos de homogeneização cultural e linguísticos levados a cabo pelo Estado na administração imaginária dos sentidos vinculados a (à) cultura e à língua.

Descrito o que consideramos como “cultura fora da língua” e o seu papel no ensino de línguas estrangeiras, passamos a seguir a apresentar um lugar de desconstrução desse efeito de sentido que provoca uma dicotomia entre língua e cultura.

A cultura enquanto objeto discursivo e sua consideração no ensino de línguas estrangeiras

A mobilização de aspectos culturais no ensino de línguas estrangeiras, segundo nosso ponto de vista, a partir de um lugar que os considere como enunciados produzidos desde um contexto histórico-social, como discursividades

¹¹ Cabe dizer que retomamos formulações elaboradas por Ferreira (2011).

cujas condições de produção¹² estejam colocadas sob reflexão, estabelecerá questões para a relação dos sujeitos-aprendizes com essa língua que se aprende. Temos como hipótese que projeções ou identificações que tais aprendizes estabelecem com o espanhol em nosso país, como uma língua de gramática, fortemente associada a uma “língua escrita” ou a uma “escrita da escola” (cf. CELADA, 2002) se tornam mais raras se aspectos relacionados à formação histórica e social das populações que falam essa língua são apresentados a esses aprendizes.

Nesse sentido, consideramos 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.

Ademais dessa questão, considerar a noção de *cultura* como arquivo, a partir da definição de Foucault (2008) sobre esse termo, permite discutir 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 – consideramos importante fazer um esclarecimento

¹² 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 que denomino como *discurso* enquanto outras abordagens a denominam como *texto*), às condições em que ela foi textualizada enquanto discurso. Dessa forma se estabelece 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.

com relação a como concebemos as práticas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com observações de Celada (2013), tais práticas 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 – entendemos como sendo de *inscrição* por parte dos sujeitos-aprendizes na *ordem*¹³ – no funcionamento – *da língua outra*. Entendemos, 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 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 concebemos 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”.

Realizar o movimento de tomar *cultura* 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*, cremos, considerando o processo de interpelação a que o sujeito-aprendiz se submete ao aprender uma língua estrangeira, propicia estabelecer condições para que haja um processo de identificação com essa língua que se aprende, permitindo que ocorra a

¹³ 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.

inscrição por parte desses sujeitos-aprendizes na *ordem* – no funcionamento – *da língua outra*.

O pensamento fronteiriço e o pensamento abismal: uma política linguística de ensino de línguas que vise a construção de uma cidadania descolonizada.

No movimento de legitimar a literatura como prática reflexiva, Mignolo (2003) estabelece como marco de discussão o que ele denomina de *pensamento fronteiriço*. No nosso ponto de vista, tal conceito é produtivo para abordar, em territorialidades que sofreram processos de colonização, a relação entre os conhecimentos globais (legitimados pela civilização ocidental e impossíveis de silenciar, dado que são constitutivos das tradições e dos saberes valorizados pelas instituições, estabelecidos pela diferença imperial) e os conhecimentos locais (historicamente silenciados e cruzados pela diferença colonial¹⁴).

Pelo pensamento fronteiriço emerge, segundo Mignolo (idem), uma consciência fronteiriça e mestiça, que trabalha de igual modo os saberes produzidos desde essa divisão. Tal trabalho não seria possível se partisse desde práticas legitimadas pelas instituições, como a literatura canônica e a cultura acadêmica.

A partir desse paradigma consideramos, desde esse lugar, que a formação social e histórica das nações latino-americanas estão atravessadas não somente pelas práticas culturais e sociais herdadas do colonialismo, mas também pela

¹⁴ 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, 2003, p. 43).

contradição formada pela imposição dessas práticas (formadas desde os países colonizadores, realizadas de modo distinto daquelas já presentes nos territórios colonizados) sobre as práticas culturais e sociais que ali existiam antes dos processos determinados pela colonização – contradição que é silenciada por um duro processo ao qual Mignolo denomina de *colonialidade do poder*.

Sobre a questão da impossibilidade de apagar a força dessas epistemologias impostas desde a colonialidade do poder, ou de um simbólico Norte, como bem define Santos (2010), uma possível atitude seria, segundo esse autor, trabalhar a partir da proposição de um pensamento que supere o abismo construído por séculos desde o Norte até o Sul. Para ele, esse paradigma seria possível a partir do que ele denomina de *pensamento abismal*, cuja premissa é o reconhecimento de uma diversidade epistemológica em nossas sociedades, da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Para Santos (2010) é uma forma de pensar a sociedade atual mediada pelo acesso igualitário ao conhecimento, isto é, a partir de condições nas quais a apropriação e a construção de discursos que mediam as relações de saber consigam romper o paradigma da produção e da tomada de conhecimento sobre bases do ocidente.

A partir desse paradigma, a *ecologia de saberes*, segundo Santos (idem) se constituiria como uma contra-epistemologia, a partir de sociedades periféricas do sistema mundial moderno. Tal proposição se apresenta como uma justiça cognitiva que distribuiria, de modo mais equitativo, o conhecimento científico, o que daria consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo, em detrimento de saberes impostos e atravessados pela colonialidade do poder e saber.

Consideramos, a partir dessas reflexões, que a noção de *pensamento abissal* de Santos (2010) e a de *pensamento fronteiro* de Mignolo (2003) possuem como eixo a contradição instalada, nos países que passaram por distintos processos de colonização, entre os conhecimentos impostos pela colonialidade do poder e do saber desde os centros de dominação econômica e os conhecimentos produzidos localmente nesses países, contradição que, desconstruída e abordada conforme sua complexidade, se constitui para nós como base para uma abordagem discursiva de cultura nas aulas de línguas estrangeiras.

A partir desse ponto de reflexão, consideramos que discutir *cultura* nas aulas de línguas estrangeiras é estabelecer uma política linguística de ensino de línguas que não somente considere a aprendizagem do ensino de línguas como um espaço de contato linguístico mas também como um espaço para a construção duma cidadania comum que ultrapasse fronteiras políticas. Em um espaço como a América do Sul, que sofreu (e ainda sobre) os efeitos da colonialidade do poder e do saber, essa reflexão se constitui numa questão glotopolítica sobre a relação entre as diferentes línguas que constituem o espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002) de nosso subcontinente. Considerando que discutir *cultura enquanto objeto discursivo* se constitui em um caminho nessa direção, apresentaremos, a seguir, diversos modos de discutir cultura como um objeto discursivo a partir do texto literário, como uma materialidade discursiva constituída ideológica e historicamente (PÊCHEUX, 2002) cujas condições de produção são constitutivas dessa materialidade.

Nesse sentido apresentaremos trechos, a partir de um texto literário produzido no Peru no século XX, cuja discussão sobre a relação conflituosa entre ameríndios e brancos permite discutir as relações culturais entre povos que

passaram por diferentes processos de colonização, sem deixar de discutir os aspectos linguísticos e discursivos que são constitutivos dessas materialidades discursivas.

Os lineamentos como abordagem de *cultura* como objeto discursivo

A partir dessas considerações teóricas que expomos, temos como objetivo apresentar caminhos que ofereçam resistência a formas de trabalhar sobre *cultura* em sala de aula de línguas estrangeiras, formas essas geralmente instaladas em saberes estereotipados e estabilizados sobre o outro e sobre a língua. Ao trabalho que realizaremos aqui, como formas de resistência a essa abordagem, denominamos de *lineamentos*.

Na linha de trabalho adotado por Serrani (2005), consideramos lineamentos como linhas gerais de trabalho, à guisa de traços ou de primeiros contornos de uma discussão. À diferença dessa autora, não formulamos 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.

Na elaboração desses lineamentos temos, como propósito, ver como *cultura* funciona discursivamente em diversos textos. Mobilizamos enunciados da esfera literária por considerar que as condições de produção específicas desse gênero constituem-se em uma materialidade discursiva propícia a esse trabalho.

Há de se ressaltar, de fato, que a literatura apresenta práticas discursivas que não estão totalmente ausentes em gêneros de outras esferas, o que possibilitaria elaborar lineamentos a partir de qualquer materialidade discursiva. Entretanto, ao alçar textos dessa esfera como objeto de discussão de lineamentos para discussão de *cultura*, também realizamos um movimento de resignificação da literatura e de reivindicação de seu espaço em práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Tal 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.

Nesse trabalho abordamos textos da esfera literária como *materialidade discursiva*, analisando-os como processos enunciativos e discursivos, configurados e constituídos historicamente pela relação dinâmica estabelecida entre sua forma e os processos históricos e as práticas sociais que participam de suas condições de produção. Dessa forma, esse gesto de interpretação nos levará a realizar a elaboração de lineamentos para *colocar em funcionamento*, como diria Pêcheux (2007), variados *textos*.

Ressalvamos que, ao propor a literatura como materialidade discursiva para trabalhar com *cultura*, não deixamos de recorrer a uma construção ideológica, de forte recorrência, que associa literatura a um lugar de saber. Entretanto, no trabalho que aqui realizamos, há um forte gesto político e acadêmico por trás dessa decisão. Tal gesto é motivado, sobretudo, a partir do que Mignolo (2003) considera sobre a prática literária como reflexão, ao estabelecer uma diferença entre a *literatura não canônica* e a *canônica*, e a relação desse primeiro grupo com as culturas

acadêmicas. Para Mignolo (ibid.) temas que são comumente silenciados pela literatura canônica são legitimados pela *literatura não canônica*.

Em relação a isso temos alguma discordância com esta posição específica de Mignolo (2003), pois, ao nosso ver, ele faz uma crítica às práticas institucionais e tradicionais de algumas áreas da academia. Não há como desconsiderar, de fato, que a universidade, como lugar institucional e acadêmico, também permite deslocamentos e transferências de sentidos que mobilizam conceitos e práticas estabilizadas. Apesar desta relativização sobre a consideração desse autor acerca da literatura canônica, não há como deixar de pontuar o trabalho de “organização” realizado por instituições ou por sujeitos do conhecimento, do campo acadêmico, identificados com sentidos estabilizados pelo Estado.

Ao realizar um recorte do *corpus* que servirá de base aos lineamentos, tomamos textos do chamado romance indigenista. Como 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” (ibid.) a partir de algumas das obras que caracterizaram essa escola literária, por evidenciar “un 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, consideramos 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.

Há de se considerar que, como qualquer materialidade discursiva, o romance indigenista é contraditório. Entretanto, é justamente essa contradição que se torna produtiva para a realização dos lineamentos, pois expõe uma heterogeneidade que Cozman (ibid.) chama de hibridez. Para este autor (ibid.), o romance indigenista é um “caso exemplar de la hibridez de la literatura latino-americana”: uma hibridez que propomos como uma contradição na história (Pêcheux, 2009), pois o conceito de híbrido acarretaria uma mescla de diferentes elementos em igualdade de condições, sem considerar lugares legitimados (produzidos pela diferença na história) no jogo de relações de força. No entanto, ao passar a pensar em contradição (constituída não no plano da lógica, mas no real da história, como observa Pêcheux [ibid.]), esta nos permite formular relações com a estrutura e o agenciamento que a função-autor¹⁵ (ORLANDI, 1987) realiza do tema, e com as identidades e os lugares institucionais – ou legitimados socialmente – que circulam nesses romances.

Em relação ao funcionamento discursivo do dispositivo narrativo desse gênero, Cornejo Polar (ibid., p. 33-34) destaca dois aspectos:

de un lado, la actualización de concepciones del mundo, global

¹⁵ A função-autor (ORLANDI, 1987) está diretamente relacionada à textualização, aos efeitos que delimitam uma leitura e uma interpretação conforme a materialidade do discurso – tal função deixa marcas que determinam sua interpretação, constituindo um “efeito-leitor” –, sendo que tais efeitos conferem unidade ao discurso e o individualiza. Pela função-autor, enunciados dispersos no discurso se reúnem em um texto por uma ilusão de unidade, delimitando-o no espaço e no tempo como um discurso único, remetido imaginariamente a um sujeito que se configura como o seu autor. A força dessa função organizativa se faz pela configuração do autor como fonte do dizer, e desse lugar de autor são realizadas cobranças em relação à clareza, coesão e coerência. Historicamente, conforme cada gênero discursivo, há certos aspectos estabilizados aos quais o sujeito, para ocupar um lugar de autoria, é obrigado a seguir.

o parcialmente presentes, en el sustrato primero de la producción indigenista: a grandes rasgos, el mundo indígena es interpretado bajo códigos que corresponden, inicialmente, a la cosmovisión cristiana, y más tarde, a partir de finales del siglo XIX, con criterios dependientes del positivismo y del marxismo. De otro lado, en el campo específico de la literatura, la revelación del mundo indígena se procesa mediante formas adscritas al sistema literario del Occidente. Es claro que en ambas dimensiones (...) la cultura quechua ofrece alternativas sustancialmente diferentes (ibid., p. 34).

Segundo o autor (ibid., p. 26) estaria no cerne do indigenismo a reflexão de Mariátegui¹⁶ (escritor cuja obra se inscreve nesse gênero), sobreposta a ideias que ressaltavam o dualismo de duas culturas ou mesmo uma reivindicação de um autêntico indigenismo, um lugar original que apagasse as contradições instaladas pela colonização.

Neste trabalho apresentaremos trechos tomados do livro *Los ríos profundos* (1958), de José Maria Arguedas, mediante a mobilização de mostras, recortadas como sequências discursivas (SD). Cada SD foi tomada como uma série de efeitos que derivam de um gesto de interpretação construído desde nosso lugar de pesquisador e professor brasileiro de língua espanhola, pelo cruzamento de variáveis históricas, em relação com diversos efeitos de sentidos e práticas específicas.

Em *Los ríos profundos*, Ernesto é um adolescente de 14 anos que somente tem o seu pai como família. Como narrador em primeira pessoa, já adulto, nos conta suas impressões sobre diversos fatos que ocorrem durante sua estadia num

¹⁶ José Carlos Mariátegui (Moquegua, Peru, 1894- Lima, Peru, 1930) é considerado um dos mais importantes marxistas latino-americanos, cujo “marxismo herético tem profundas afinidades com alguns dos grandes pensadores do marxismo ocidental: Gramsci, Lukács e Walter Benjamin” (LÖWY, M.,2011). Sua obra teve influência em muitos dos escritores indigenistas do século XX.

internato para crianças em Abancay, cidade ao sul do Peru. Considerado pelos demais colegas um forasteiro, por não ter nascido nessa cidade, seu pai é um advogado de *comunas*, itinerante, que percorre comunidades em busca de demandas judiciais dos ameríndios contra latifundiários.

Pela natureza do trabalho de seu pai, Ernesto permanece todo o tempo no internato, sendo que o único contato que o personagem possui com outras pessoas se dá nesse colégio. Entretanto, essa relação é conflituosa, pelo fato de que Ernesto, a partir do trabalho de seu pai, conheceu várias comunidades ameríndias e essa convivência criou em si uma grande afinidade com o modo de vida desses ameríndios. Mesmo sendo branco, sua incompatibilidade com o modo de vida da sociedade branca de Abancay era impeditiva para sua relação com os demais colegas do colégio.

Contextualizado o lugar de onde falamos, apresentaremos a seguir três SDs cujos lineamentos nos permitem abordar *cultura* enquanto objeto discursivo.

SD.1.

Mi padre no pudo encontrar nunca dónde fijar su residencia; fue un abogado de provincias, **inestable y errante**. Con él conocí más de doscientos pueblos. Temía a los valles cálidos y sólo pasaba por ellos como viajero; se quedaba a vivir algún tiempo en los pueblos de clima templado: Pampas, Huaytará, Coracora, Puquio, Andahuaylas, Yauyos, Cangallo... (ARGUEDAS, 1958, p. 19) (grifos meus).

A SD.1. é um exemplo de como há possibilidades de tematizar as relações de trabalho que não seguem padrões ou não se encaixam na configuração de

lugares estabilizados sobre o mundo do trabalho, altamente vinculados ao mercado e à globalização. O trabalho de “abogado de províncias” implicava ser um profissional que viajava de comunidade em comunidade em busca de demandas judiciais dos ameríndios contra os seus patrões, devido ao fato de que as relações de trabalho desse grupo social eram análogas às da escravidão, justificadas por anos de relações coloniais entre brancos e ameríndios. A discussão sobre tal relação de trabalho, e o tema histórico da colonização e da exploração econômica de grupos sociais subjugados historicamente, é um modo de deslocar o “lugar comum” em relação ao trabalho e às relações laborais de nossa sociedade. No que se refere à profissão de advogado, há o lugar comum de ser uma profissão bem remunerada: abordá-la como uma profissão “inestable y errante” põe em juízo as formas de trabalho e os lugares institucionais que permitem que uma profissão seja valorizada. O lugar de advogado nessa SD está deslocado em relação aos sentidos que apresentam uma estabilidade lógica e que são altamente regulares em discursividades predominantes no mundo contemporâneo. De fato, em seu trabalho, o sujeito dessa SD se relaciona com o específico funcionamento de uma formação social, em condições marcadas historicamente.

Também é possível destacar a relação com o espaço: a oposição entre lugares de clima “templado” e “cálido” e a influência que o clima pode atuar na vida das pessoas.

SD.2.

Las grandes piedras detienen el agua de esos ríos pequeños; y se forman los remansos, las cascadas, los remolinos, los vados. Los puentes de

madera o los puentes colgantes y las oroyas, se apoyan en ellas. En el sol, brillan. Es difícil escalarlas porque casi siempre son compactas y pulidas. Pero desde esas piedras se ve cómo se remonta el río, cómo aparece en los recodos, cómo en sus aguas se refleja la montaña. Los hombres nadan para alcanzar las grandes piedras, cortando el río, llegan a ellas y duermen allí. Porque de ningún otro sitio se oye mejor el sonido del agua. En los ríos anchos y grandes no todos llegan hasta las piedras. Sólo los nadadores, los audaces, los héroes; los demás, los humildes y los niños se quedan; **miran desde la orilla, cómo los fuertes nadan en la corriente, donde el río es hondo, cómo llegan hasta las piedras solitarias, cómo las escalan, con cuánto trabajo, y luego se yerguen para contemplar la quebrada, para aspirar la luz del río, el poder con que marcha y se interna en las regiones desconocidas** (ibid., p. 19) (grifos meus).

Na SD.2. a relação entre o homem e a natureza não está colocada em oposição, como é comum em abordagens que colocam a civilização e a natureza em lados opostos, mas sim em harmonia. Nesse trecho é possível fazer uma analogia sobre a interação entre o homem e a natureza para discutir as técnicas do homem que nela se apoiam, ou que pouco a modificam, em oposição a técnicas que modificam totalmente a natureza. É notável, nessa SD, que a natureza é a base de apoio ao que é artificial, construído pelo homem, como se pode ver no seguinte trecho: “Las grandes piedras detienen el agua de esos ríos pequeños; y se forman los remansos, las cascadas, los remolinos, los vados. Los puentes de madera o los puentes colgantes y las oroyas, se apoyan en ellas”, pois o que é produzido pelo homem só é possível de existir ao apoiar-se nas pedras, elemento da natureza. A SD.2. permite discutir as relações entre o homem e a natureza, as técnicas e o trabalho, práticas culturais que se relacionam com a preservação ou a modificação

da natureza. As pontes presentes nesse trecho estão em destaque apenas pelo fato de que o narrador as observa e as inclui na descrição ao dar uma olhada na paisagem, na qual essas produções do homem (intervenções na natureza) parecem estar integradas. Tais relações são discutíveis pela discussão da colonialidade do saber – no que se refere à comparação entre as técnicas mais modernas de engenharia e as técnicas rudimentares de construção.

SD.3.

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 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.

– ¡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 dijo 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 (idem., p. 73-74) (grifos meus).

Na SD.3. a descrição da multidão que participava duma manifestação e da *chichera*¹⁷ que a liderava nos permite destacar elementos relacionados ao corpo e aos modos de vestir específicos de um determinado grupo social.

A multidão composta pelas *chicheras* nos apresenta peculiaridades que são importantes para a discussão de *cultura*: “Sudaban las mujeres; los aretes de plata y de quintos de oro que llevaban algunas, brillaban con el sol”, ao apresentar formas de vestimenta que deslocam a discussão comum sobre roupas e corpos.

O modo de vestir-se da líder, em detalhes, com um vocabulário específico de peças de roupas e de acessórios, permite relacionar o corpo (fora dos padrões de beleza, descrito em movimento e em ação, marcado por uma história) e os hábitos particulares com lugar (e os modos de vida característicos): o corpo está vinculado aos objetos produzidos por determinadas práticas que estão 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**”, por exemplo.

Vemos as referências, em detalhes, de gestos peculiares. O corpo da descrição assume o corpo do real, não padronizado: “su cuerpo gordo cerraba completamente el arco”, “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”.

¹⁷ Pessoa que fabrica ou vende a *chicha*, bebida alcóolica feita a partir do milho.

Nessa SD há também uma observação de caráter linguístico, que remete diretamente à relação entre as línguas em um mesmo espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002), com relação ao quéchua. A descrição dos sons expõe traços que rompem com o imaginário de uma homogeneidade linguística (“el dulce quechua de Abancay”), o que funciona como uma marca de identidade, da qual o *eu narrador* não a compartilha, pelo fato de que era falante de outra variedade de quéchua. Esse traço linguístico não somente marca que as línguas são heterogêneas, como também funcionam como marca de identidade.

A SD.3. permite discutir a relação entre as línguas nesse caso específico, ou seja, entre o espanhol e o quéchua. Não somente há a questão de que o romance está escrito em espanhol mas também o fato de que o autor se utiliza de comentários (na boca do narrador) para localizar o leitor de que não é falante de quéchua (“Hablabá en quechua”).

As relações entre línguas nesse espaço se materializam de modo diferente: no diálogo da *chichera* com o Padre Linares, ela, que falava em quéchua nas outras situações, fala com ele em espanhol. Isso nos dá mostras de que essas línguas constituem tais sujeitos e permeiam as diversas práticas que acontecem nesse espaço, o que marca inclusive em qual língua é possível enunciar (e com quem posso enunciar). Uma possível explicação seria as relações de força entre os dois personagens. Além do fato de ser homem e de ocupar um lugar institucional (representante da igreja), o padre possui um papel político, ao tomar para si mesmo o protagonismo para resolver o conflito.

Considerações finais

Apresentamos uma reflexão que visa oferecer resistências a formas de trabalhar sobre “a cultura”, nesse sintagma altamente determinado. A partir da elaboração de lineamentos, destaco que tais sequências são um recorte gerado por um gesto de interpretação desde nosso lugar de professor e pesquisador brasileiro, 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).

Os lineamentos apresentam a impossibilidade de pensar *cultura* como separada dos processos históricos e discursivos constitutivos de uma língua: a cultura não é algo que esteja fora da língua.

Também foi nossa preocupação a problematização da relação entre cultura, identidade e colonização, o que levou em consideração o processo histórico de formação dos Estados nacionais da América Latina, que possuem o espanhol como língua oficial, e a relação dessa língua com outras que ali já existiam, além da relação desse processo com uma memória de colonização, e as relações de colonização posteriores.

A revisão da noção de *cultura* coloca novas séries de sentido em relação a esse termo, quando pensado tal como ele funciona regularmente nas práticas de ensino de línguas. Como, nestas, o protagonista é o processo de subjetivação de um sujeito aprendiz, é relevante se atentar com relação ao modo como acontece aí a interpelação que se materializa também pela forma de ensinar língua e cultura.

Desta forma, trazer aqui essa discussão pode promover ou propiciar a produção da identificação simbólica do sujeito aprendiz com a língua outra, consideração que embasou a elaboração dos lineamentos apresentados neste trabalho.

Ao não se problematizar o termo, nem o conceito, o que é tomado como *cultural* nas práticas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras estará atravessado por processos de homogeneização e de estereotipização do outro. O debate e o percurso teórico aqui propostos deslocam, ao menos, os sentidos dominantes e determina que é possível trabalhar “esse cultural” *na* língua, e não fora dela, através de uma materialidade – a literária. Aliás, trabalhar a *cultura fora da língua* pode favorecer o fato de que esta última fique – como uma língua desistoricizada – marcada pelo genérico, “livre das contradições históricas” e vinculada a estruturas vistas como estáveis.

Referências

ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. (Trad. de José Horta Nunes). 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. (Trad. de Eni Puccinelli Orlandi). Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

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.

DINIZ, L.R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. Tese de Doutorado inédita. Campinas: Unicamp, IEL, 2012.

FERREIRA, M. C. L. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In.: INDURSKY, F.; MITTMANN, S. & FERREIRA, M. C. L (orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 55-64.

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.

LÖWY, M. Introdução. Nem decalque, nem cópia: o marxismo romântico de José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, J. C. **Por um socialismo indo-americano** (seleção e introdução de Michael Löwy. Trad. de Luiz Sérgio Henriques). 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011[2005]. p. 7-24.

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

MOTTA, V. R. A. **Sujeito, língua estrangeira e sentido – experiências discursivas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em curso de letras**. Dissertação de mestrado inédita. Pouso Alegre: Univás, 2010.

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

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 2008.

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

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

PÊCHEUX, M. A propósito da análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. (Trad. de E. Orlandi *et al.*). Campinas: UNICAMP, 1993. p.163-252.

_____. **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). 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009 [1975].

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

_____. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. (Trad. de Eni P. Orlandi). 5ª ed. Campinas: Pontes, 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.

_____. 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.

_____. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta Areda. In: SIGNORINI, I e CAVALCANTI, M. C (orgs.), **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p.143-167.

_____. **Discurso e cultura na aula de língua**: Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SOKOLOWICZ, L. **Livros didáticos em revista (1990-2010)**: sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Dissertação de mestrado inédita. São Paulo, USP, FFLCH, 2014.

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: Unicamp, IEL, 2010.

_____. **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 (Doutorado em Língua Espanhola e

Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-11082016-152316/>.