

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO/DOCTORADO)

HILLARY KEITY DE GOIS

**RESSONÂNCIAS INTERDISCURSIVAS EM TORNO DA LÍNGUA ESPANHOLA
NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO À LÍNGUA EM *REELS* DO *INSTAGRAM***

MARINGÁ - PR

2026

HILLARY KEITY DE GOIS

**RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS EM TORNO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO
PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO À LÍNGUA EM *REELS* DO *INSTAGRAM***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.
Área de concentração: Estudos linguísticos

Orientador: Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

MARINGÁ - PR
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G616r

Gois, Hillary Keity de

Ressonâncias interdiscursivas em torno da língua espanhola no processo de
subjetivação à língua em *reels* do *Instagram* / Hillary Keity de Gois. -- Maringá, PR, 2026.
157 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de
Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Análise do discurso. 2. Redes sociais digitais. 3. Língua espanhola. 4. Subjetivação .
5. Instagram. I. Di Raimo, Luciana Cristina Ferreira Dias , orient. II. Universidade Estadual
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias
Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 401.41

HILLARY KEITY DE GOIS

**“RESSONÂNCIAS INTERDISCURSIVAS EM TORNO DA LÍNGUA
ESPANHOLA NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO À LÍNGUA EM REELS
DO INSTAGRAM.”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Mestrado, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em Maringá, **08 de Maio de 2026**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS DI RAIMO**
Data: 09/05/2026 11:17:31-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo
Presidente - Orientadora (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **ROSELENE DE FATIMA COITO**
Data: 09/05/2026 13:36:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Roselene de Fátima Coito
Membro Titular (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **MARILENE APARECIDA LEMOS**
Data: 09/05/2026 12:56:46-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marilene Aparecida Lemos
Membro Titular Externo (UFFS – Realeza/PR)

Epígrafe

A inspiração é o acontecimento onde surge a semelhança.

René Magritte, 1961

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeira e intensamente, à minha orientadora, que acreditou no meu trabalho desde a primeira vez, sua confiança em mim foi o que tornou possível esta escrita, portanto, sou muito grata a essa professora que humildemente admiro e a quem sou devota. Obrigada, inclusive, aos professores das disciplinas que eu cursei neste processo, aprendi muito com vocês!

Também, agradeço imensamente aos meus amigos da graduação e pós-graduação que me apoiaram e me deram forças para seguir tentando. Em especial à Amanda, Thaís e Blake, por estarem sempre comigo em todos os momentos, sou grata a cada um de vocês.

De maneira especial, agradeço à minha família, sobretudo à minha avó, Cleusia, que sempre me incentivou a ser forte e nunca desistir, por mais que as coisas se tornem difíceis.

Agradeço ao programa pela oportunidade e à CAPES por me conceder uma bolsa que me foi de grandíssima ajuda nesse último ano.

Também, agradeço a Deus por acordar todos os dias com a esperança de que chova.

Por fim, *gracias a la vida, que me ha dado tanto...*

Dedicatória

À minha família, sobretudo à minha vó, meus amigos mais íntimos e a todos os professores que acreditaram em mim.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de subjetivação *na/pela* língua, operando com a noção de ressonância interdiscursiva, a partir de *reels* de ensino de língua espanhola disponibilizados no *Instagram*. A pesquisa é ancorada em uma abordagem discursiva materialista, mobilizando, sobretudo, Orlandi (1984, 1987, 1996, 2000 e 2007), Payer (2005, 2006, 2014 e 2016), Celada (2002, 2008 e 2016) e Serrani (1991, 1997, 1998). O percurso que será descrito surgiu a partir da pergunta/interrogação discursiva que rege esta pesquisa “Que ressonâncias acerca da língua espanhola, do ensino de espanhol e de sujeito-aprendiz atravessam a produção de sentidos de *reels* (vídeos curtos voltados ao ensino da língua espanhola) e em comentários postados?”. A partir dessa indagação, em batimento com o material analisado, *reels* de ensino de língua espanhola e seus comentários, foi desenhado o seguinte objeto discursivo: “subjetivação à língua em meio à ressonância interdiscursiva”. Em sintonia com os elementos elencados, foi-se configurando o *corpus*, que se constituiu de sequências discursivas com base em vídeos e comentários postados no *Instagram* justamente com base nos arranjos lexicais e glosas que se repetem, vibrando semanticamente e mobilizando redes de memória *da* língua portuguesa *na* língua espanhola. Assim sendo, conclui-se que a subjetivação em língua espanhola nos *reels* analisados e nos comentários se produz a partir de uma rede de sentidos que remete à língua espanhola a um espaço de pertencimento e afetividade. Nesse sentido, podemos destacar que nos *reels* e comentários: (i) o criador de conteúdo busca desencadear no sujeito-aprendiz uma identificação (afetiva) com a língua espanhola em termos de engajamento na aprendizagem, a que chamamos de efeito pertencimento à língua; (ii) ocorre uma desestabilização das representações de língua espanhola como idioma fácil ou muito semelhante à língua portuguesa; (iii) nota-se o atravessamento das formações discursivas: educacional e comercial que liga o perfil à venda/oferta de cursos pagos na plataforma do *Instagram* e (iv) as memórias das línguas são mobilizadas pelos sujeitos, ao se constituírem pela/na língua portuguesa e formularem seus escritos em língua espanhola. A partir de diferentes tomadas de posição dos sujeitos (produtores de conteúdo e sujeitos-usuários), destaca-se a inscrição desses sujeitos na língua espanhola, seja quando eles se colocam na posição de aprendiz de uma língua estrangeira (também por meio de *reels*), seja quando se engajam na aprendizagem, o que se relaciona a uma dimensão afetiva e subjetiva do falante.

Palavras-chave: memória; língua portuguesa e espanhola; inscrição; identificação/desidentificação.

ABSTRACT

The present research analyzes the subjectivation process made by/in the language, operating through interdiscursive resonance, investigating *Instagram reels* focused on Spanish language teaching. Theoretical resources are based on discursive materiality; therefore, considering studies such as Orlandi (1984, 1987, 1996, 2000, 2007), Payer (2005, 2006, 2015, 2016), Celada (2002, 2008, 2016), and Serrani (1991, 1998, 1997). This main objective emerges from the discursive question “Which resonances regarding Spanish Language, its teaching, and the subject-learner are crossed in the production of senses of *reels* (short videos made for Spanish Language Teaching) and in comment sections?” Considering this question and the reviewed material, Spanish teaching *reels* and their comments, raises the following discursive object: “subjectivation of language through interdiscursive resonance.” Discursive sequences based on videos and comments posted on Instagram, their lexical constitution, and repeating glosses, vibrating semantically, mobilizing memory nets of the Portuguese language in the Spanish language, configure the corpus of this study. Thus, it concludes that the subjectivation of the Spanish language in the analyzed *reels* and comments is produced by a sensory networking forwarded to the Spanish language as an affective and belonging space. From this perspective, it is considered the *reels* and comments denote: (i) the content creator seeks to arise the (affective) identification in the study, considering the Spanish language learning engagement, which is nominated as language belonging effect; (ii) a disruption of the Spanish language learning representation as an easy language to learn or similar to the Portuguese language occurs; (iii) One notes the intersection of discursive formations: the educational one and the commercial one that links the profile to the sale/offering of paid courses on the Instagram platform and; (iv) The language memories are mobilized by the subjects for creating writings in the Spanish language, which are constituted by the Portuguese language. According to the different positions taken by the subjects (content creators and subject-users), clipping the insertion of these individuals in the Spanish language, verifying and appropriating a foreign language learner role (by means of *Instagram reels*), besides the engagement in learning, mobilizes an affective and subjective dimension of the speaker.

Keywords: memory; Portuguese and Spanish; insertion; comments.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AS PRINCIPAIS INFORMAÇÕES SOBRE A ABA CENTRAL DE PRIVACIDADE FORNECIDAS PELA META	38
QUADRO 2 - CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE PERFIS DO INSTAGRAM	41
QUADRO 3 - CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE REELS E COMENTÁRIOS	42
QUADRO 4 - RESSONÂNCIAS E DESLOCAMENTOS DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DO PERFIL FLUENCY ESPANHOL	71
QUADRO 5 - RESSONÂNCIAS E DESLOCAMENTOS DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DO PERFIL ESPANHOL TRANQUI	97
QUADRO 6 - RESSONÂNCIAS E DESLOCAMENTOS DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DO PERFIL ESPANHOL DE VERDADE	115
QUADRO 7 - RESSONÂNCIAS E DESLOCAMENTOS DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DO PERFIL VAMOS A HABLAR ESPAÑOL... ..	136

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FICA ESPANHOL BRASIL	27
FIGURA 2 - OBRIGATORIEDADE DA OFERTA DE ESPANHOL NAS ESCOLAS DO PARANÁ	27
FIGURA 3 - PÁGINA DA CENTRAL DE PRIVACIDADE	37
FIGURA 4 - PERFIL FLUENCY ESPANHOL	43
FIGURA 5 - PERFIL DIEGO JOSÉ/ ESPANHOL PARA BR.....	43
FIGURA 6 - ESPANHOL DE VERDADE	44
FIGURA 7 - JULIANA MAESTER ESPANHOL.....	45
FIGURAS 8 E 9 – 1ª SD.....	54
FIGURA 10 – 1º RECORTE DE COMENTÁRIOS	55
FIGURA 11 - 2º RECORTE DE COMENTÁRIOS.....	55
FIGURA 12 – 3º RECORTE DE COMENTÁRIOS	56
FIGURA 13 – 2º SD	58
FIGURA 14 – 4º RECORTE DE COMENTÁRIOS	59
FIGURA 15 – 5º RECORTE DE COMENTÁRIOS	59
FIGURA 16 – 6º RECORTE DE COMENTÁRIOS	60
FIGURA 17 – 7º RECORTE DE COMENTÁRIOS	60
FIGURAS 18 E 19 - 3ª SD	62
FIGURA 20 – 8º RECORTE DE COMENTÁRIOS	63
FIGURA 21 – 9º RECORTE DE COMENTÁRIOS	64
FIGURA 22 – 10º RECORTE DE COMENTÁRIOS	64
FIGURA 23 – 11º RECORTE DE COMENTÁRIOS	65
FIGURAS 24 E 25 - 4ª SD	67
FIGURA 26 – 12º RECORTE DE COMENTÁRIOS	68
FIGURA 27 – 13º RECORTE DE COMENTÁRIOS	69
FIGURA 28 – 14º RECORTE DE COMENTÁRIOS	69
FIGURAS 29 E 30 - 5ª SD	73
FIGURA 31 – 15º RECORTE DISCURSIVO	74
FIGURA 32 – 16º RECORTE DISCURSIVO	75
FIGURA 33 – 17º RECORTE DISCURSIVO	76
FIGURA 34 – 18º RECORTE DISCURSIVO	77
FIGURAS 35 E 36 - 6ª SD.....	79
FIGURA 37 – 19º RECORTE DISCURSIVO	80
FIGURA 38 – 20º RECORTE DISCURSIVO	81
FIGURA 39 – 21º RECORTE DISCURSIVO	83
FIGURA 40 – 22º RECORTE DISCURSIVO	83
FIGURAS 41 E 42 - 7ª SD	86
FIGURA 43 – 23º RECORTE DISCURSIVO	87
FIGURA 44 – 24º RECORTE DISCURSIVO	88
FIGURA 45 – 25º RECORTE DISCURSIVO	89
FIGURA 46 – 25º RECORTE DISCURSIVO	89

FIGURAS 47 E 48 - 8ª SD	92
FIGURA 49 – 26º RECORTE DISCURSIVO	93
FIGURA 50 – 27º RECORTE DISCURSIVO	94
FIGURA 51 – 28º RECORTE DISCURSIVO	94
FIGURA 52 – 29º RECORTE DISCURSIVO	96
FIGURA 53 E 54 - 9ª SD	100
FIGURA 55 – 30º RECORTE DISCURSIVO	101
FIGURA 56 – 31º RECORTE DISCURSIVO	102
FIGURA 57 – 32º RECORTE DISCURSIVO	103
FIGURA 58 – 33º RECORTE DISCURSIVO	103
FIGURAS 59 E 60 - 10ª SD	104
FIGURA 61 – 34º RECORTE DISCURSIVO	106
FIGURA 62 – 35º RECORTE DISCURSIVO	106
FIGURA 63 – 36º RECORTE DISCURSIVO	107
FIGURA 64 – 37º RECORTE DISCURSIVO	107
FIGURAS 65 E 66 - 11ª SD	108
FIGURA 67 – 38º RECORTE DISCURSIVO	109
FIGURA 68 – 39º RECORTE	109
FIGURA 69 - 40º RECORTE	110
FIGURAS 70 E 71 - 12ª SD	111
FIGURA 72 – 41º RECORTE	112
FIGURA 73 – 42º RECORTE	113
FIGURA 74 – 43º RECORTE	113
FIGURA 75 - 13ª SD	117
FIGURA 76 – 44º RECORTE	119
FIGURA 77 – 45º RECORTE	119
FIGURA 78 – 46º RECORTE	120
FIGURA 79 - 14ª SD	122
FIGURA 80 – 47º RECORTE	123
FIGURA 81 – 48º RECORTE	123
FIGURA 82 – 49º RECORTE	124
FIGURA 83 – 50º RECORTE	124
FIGURA 84 – 51º RECORTE	125
FIGURA 85 - 15ª SD	126
FIGURA 86 – 52º RECORTE	127
FIGURA 87 – 53º RECORTE	128
FIGURA 88 – 54º RECORTE	129
FIGURA 89 - 16ª SD	130
FIGURA 90 – 55º RECORTE	132
FIGURA 91 – 56º RECORTE	132
FIGURA 92 – 57º RECORTE	133
FIGURA 93 – 58º RECORTE	133
FIGURA 94 – 59º RECORTE	133
FIGURA 95 – ESQUEMA DE SUBJETIVAÇÃO	142

LISTA DE ABREVIATURAS DE TERMOS DISCURSIVOS

AD – Análise de discurso

FD – Formação discursiva

MD – Material discursivo

RD – Recorte discursivo

SD – Sequência discursiva

SIC – Assim estava escrito

SUMÁRIO

1 DESDOBRAMENTO INICIAL.....	14
2 ANCORAGEM DISCURSIVA DA PESQUISA	20
2.1 REDES DE MEMÓRIA <i>DA/NA</i> LÍNGUA ESPANHOLA E IMPLICAÇÕES NO ENSINO/APRENDIZAGEM.....	24
2.2 DAS RESSONÂNCIAS E SUBJETIVAÇÃO	31
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
3.1 NOÇÕES BASILARES.....	34
3.2 DOS TERMOS DA <i>META</i> E DO <i>INSTAGRAM</i>	37
3.2.1 <i>Pensando a respeito dos reels</i>	40
3.3 CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	40
3.4 DAS QUESTÕES ÉTICAS	46
3.5 DOS CRITÉRIOS ANALÍTICOS	47
3.5.1 <i>Subjetivação x Subjetividade, ressonâncias discursivas e aprendizagem de língua</i>	49
4 MOVIMENTOS ANALÍTICOS	53
4.1 <i>CORPUS</i> E ANÁLISE	53
4.2 DOS PONTOS ELENCADOS	138
5 OLHAR FINAL	144
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO A - CRIAÇÃO DA CONTA NO GMAIL E INSTAGRAM EM UMA GUIA ANÔNIMA DO NAVEGADOR	155
ANEXO B – CONTA DO <i>INSTAGRAM</i> CRIADA.....	155
ANEXO C – PERFIL	156
ANEXO D – RESULTADO DA BUSCA	156

1 Desdobramento Inicial

Ao empreendermos olhares para o ensino de língua espanhola, tendo-se em vista sujeitos professores brasileiros que se voltam para um público de estudantes, também brasileiros, podemos nos deparar com distintas condições de produção nas quais esse ensino é engendrado, desde espaços formais/institucionais - escola, universidades - e informais - vídeos na internet cada qual com uma metodologia possível para objetivos variados, a saber: alguns voltados para conversação, outros para a descrição de conteúdos gramaticais e/ou culturais e assim por diante.

Dentro deste imenso campo de possibilidades ligadas ao ensino de línguas estrangeiras, nos chamou a atenção uma ferramenta emergente no meio digital com o advento dos vídeos curtos, na vertical, disponibilizados por redes sociais como *TikTok*, *Instagram (Reels)* e *Youtube (Shorts)*. Esse novo meio/modo de produzir conteúdo na internet abriu espaços para que muitos professores ou aspirantes a professores começassem a produzir materiais/vídeos, abordando o ensino de línguas estrangeiras, dentre elas, o espanhol.

Nesse caso, o domínio digital – espaço no qual os *reels* são disponibilizados e circulam - é entendido aqui enquanto condição de (re)produção e circulação dos discursos na contemporaneidade (Dias, 2018). Segundo a autora, o digital produziu uma mudança na discursividade do mundo (Dias; Coelho, 2016) no que concerne não somente às relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, mas também a um novo formato dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade, dos encontros, até mesmo do fazer científico.

No caso do ensino de línguas, podemos notar novos sentidos que são produzidos na relação com a produção do conhecimento em língua estrangeira, nesse caso dos *reels*, nas formas de interação entre os sujeitos e no atravessamento de uma formação discursiva comercial e uma formação discursiva educacional que participam da produção e circulação desses saberes sobre a língua.

Nesse sentido, o digital constitui um novo espaço de relações e de produção de saberes linguísticos. Consideraremos, nesta pesquisa, os diferentes funcionamentos que a língua assume nesse suporte, conforme discutido por Dias (2011).

Dessa forma, tendo em vista o ensino-aprendizagem de línguas, surge a necessidade de observar discursivamente essas interações que funcionam no digital e que mobilizam novas formas de ensinar e de se filiar a uma dada língua estrangeira.

A partir disso, nos interessa contemplar como esses, como chamaremos aqui, professores/criadores de conteúdo, em meio ao funcionamento do digital, abordam o ensino

desta língua, a partir de quais perspectivas e quais imaginários são movimentados nestes vídeos que são produzidos e publicados na rede social *Instagram*, os *reels*.

Além disso, interessa-nos observar como esses sujeitos-aprendizes subjetivam-se à língua outra. Nesse caso, referimo-nos aos sujeitos/usuários/aprendizes da língua espanhola que acompanham os conteúdos ou que estejam apenas se posicionando frente aos dizeres dos professores acerca da língua.

Sendo assim, a partir do referencial teórico da Análise de Discurso, ao considerar que aprender uma língua estrangeira mobiliza a subjetividade do sujeito, não se tratando de uma mera aprendizagem de um código tendo em vista sua opacidade (Vinhas, 2018), levaremos em conta os fatores subjetivos constitutivos do processo de inscrição do sujeito a uma nova língua, tendo em vista o espaço de produção de *reels* em perfis voltados ao ensino da língua espanhola na rede social *Instagram*.

A partir da análise de pequenos vídeos voltados ao ensino de língua no *Instagram* e de comentários postados pelos sujeitos-usuários com relação à língua estrangeira, foi preciso nos interrogar sobre quais ressonâncias estão incidindo em torno de língua, sujeito-aprendiz¹ e ensino nesses vídeos rápidos que circulam em tal rede social, além de uma análise das representações de língua, de professor, aluno e de ensino-aprendizagem que emergem em seus dizeres.

A escrita desta dissertação de mestrado surge, visto que acreditamos no caráter de ineditismo do trabalho, ao abordar os fatores subjetivos relacionados ao processo de inscrição em uma língua estrangeira, nesse caso, no espaço digital do *Instagram*, deslocando um olhar no qual a língua seja vista somente do ponto de vista de instrumentalização. Acreditamos que seja relevante romper com uma concepção de sujeito pragmático que, ao se colocar em posição de aprendizagem de uma língua estrangeira, necessariamente terá acesso a estruturas sintáticas e um léxico que precisam ser “dominados”².

Os *reels*, vídeos curtos que são produzidos e circulam em meio à rede social *Instagram*, nos permitiram justamente a montagem de um arquivo discursivo em torno de recortes desses vídeos que trazem “conteúdos” rápidos voltados ao ensino da língua espanhola e que abrem

¹ Nesta pesquisa, consideramos que o sujeito que está consumindo o conteúdo destes *reels* de ensino de língua espanhola se coloca na posição de aprendiz da língua, já que não está situado como um “aluno” matriculado em um curso propriamente dito. Desta forma, o termo que mais condiz com essa posição sujeito é sujeito-aprendiz da língua espanhola.

² Não consideramos, nesse sentido, que aprender uma língua estrangeira não passe por um estudo formal da língua considerando estrutura lexical, fonológica e estrutural, o que focamos, neste trabalho, é um outro olhar para o ensino e aprendizagem que para além disso, mobiliza fatores subjetivos do aprendiz e até mesmo do professor, mesmo que não seja o foco da pesquisa.

para a produção de comentários sobre tais postagens. Nesse movimento, buscamos levantar regularidades no processo de recorte/análise (do) material que apontou para o objeto discursivo “subjetivação à língua em meio à ressonância interdiscursiva” (Serrani, 1991). Para tanto, voltamos nosso olhar para as ressonâncias discursivas que emergem no processo de inscrição à língua outra. Nesse caso, a formulação conceitual “subjetivação à língua em meio à ressonância interdiscursiva” despontou dos enunciados produzidos nesses vídeos de professores e nos comentários dos sujeitos que “consomem” esses vídeos. Foi por esse objeto discursivo que se desenhou nosso *corpus* analítico.

Dessa forma, levantamos como *corpus*, 16 *reels* (vídeos curtos) da rede social *Instagram* que mobilizam o ensino de língua espanhola ao público geral. Desses, recortamos 10 comentários de cada vídeo, movendo os gestos de engajamento desse público em relação ao conteúdo abordado pelo professor sobre a língua espanhola.

Nesse caso, tomamos como tema deste trabalho o gesto de subjetivação à língua que demanda um movimento de o sujeito-aprendiz se filiar a uma rede de sentidos ou a uma memória outra (Celada, 2008). Desse modo, é possível dizer que aprender uma língua dita estrangeira implica (re)construir-se em outra língua e em outra cultura³ (Revuz, 1998).

Neste batimento entre o material de análise, construção do *corpus* e leituras teóricas, debruçamo-nos em teorias e autores que contemplam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por um viés subjetivista, o que implicou levar em consideração que aprender uma língua estrangeira engloba uma série de fatores subjetivos concernentes a esse processo: identificação, interesse/repulsa pelo diferente, isto é, um modo de convocar uma memória outra, pois colocar-se nesta posição de aprendiz de língua estrangeira, o sujeito passa por relações de captura, identificação, confronto e resistência embreados nesse processo de assujeitamento/subjetivação (Celada, 2008).

Diante do exposto, esta pesquisa se justifica pela possibilidade de abarcar fatores subjetivos atrelados ao processo de inscrição em línguas, mas, neste caso, a partir das condições de produção e circulação de vídeos *no/pelo* digital.

Primeiro, a Análise de Discurso (AD) permite contribuir para que sejam levadas em consideração as condições históricas e ideológicas que incidem no processo de subjetivação em uma língua, o que nos permite problematizar como as subjetividades são construídas, mobilizadas, deslocadas no contato com a língua estrangeira e considerar o processo de subjetivação à língua como incompleto em sua essência, tal como o são o discurso e o sujeito,

³ Não será possível, nesta pesquisa, abordar as implicações culturais na aprendizagem de uma língua, tendo em vista a complexidade do tema, nesse sentido, nos limitaremos nos fatores subjetivos/discursivos da língua.

tendo em vista a necessidade de construir reflexões sobre esse tema proveniente *no/do* processo de constituição dos sujeitos.

Segundo, defendemos que seja relevante refletir sobre a ocorrência desses produtores de conteúdos, que lançam mão do mecanismo das redes sociais para atingir um grande público. Nesse sentido, entram em cena questões relacionadas ao imaginário discursivo constitutivo das redes sociais em que há a monetização, o engajamento e oferecimento de cursos para quem acessa aquele conteúdo, caso tenha interesse, compre e dê continuidade aos estudos de maneira mais densa, nesse caso, focalizando na estrutura e fonologia da língua, além de dizeres filiados a uma formação discursiva educacional que perpassam a língua neste espaço digital

Vale destacar que, em termos de motivação pessoal, esta inquietação quanto aos fatores que se mostram no ensino e aprendizagem de língua espanhola se deu em mim desde os primeiros anos da graduação. Primeiramente, o principal motivo da escolha do curso foi meu grande apreço pela língua espanhola a partir do meu contato com a língua através de músicas, novelas e o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - CELEM. Já na graduação, depois de Introdução à Linguística, voltei meus interesses para a aquisição de linguagem, porém, assim que tive contato com outros conceitos acadêmicos, meu interesse se estabelece, por muito tempo, ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso, espanhol.

Porém, ao iniciar meu projeto de pesquisa que viria a se tornar meu TCC, me debrucei sobre outra perspectiva que me tomou igualmente, a Análise de Discurso. Assim, tentei aliar as duas perspectivas para a minha pesquisa e formação docente. E a partir dessa interface entre ensino de espanhol e Análise de discurso teve início a minha jornada que envolve um olhar sobre aspectos subjetivos no ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Tanto como aluna, quanto professora da língua, percebo que elementos concernentes ao ensino e aprendizagem de língua envolvem muitos fatores que vão além dos níveis lexicais e semânticos que diferem uma língua da outra. Os aspectos discursivos, que, por vezes, são deixados de lado, nos inquietam sobremaneira. Acreditamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira não deve se limitar à tradução de palavras e aprendizagem de regras gramaticais.

A aprendizagem de línguas é algo intrínseco à nossa sociedade globalizada atual. Ainda que haja um discurso que atrela ensino de línguas estrangeiras, sob um efeito de evidência, ao mercado de trabalho e/ou ao sucesso profissional, reiteramos que a Análise de discurso desloca um viés de língua como instrumento de comunicação ou ascensão social para considerar os modos como se produzem o processo de subjetivação do sujeito a uma língua outra.

Além disso, nos interessa olhar discursivamente para o que entra em jogo quando um material em língua espanhola é disponibilizado e circula em espaços outros, não necessariamente escolares.

Conforme Celada (2002, p. 171) “não há como pensar em língua sem que nela o sujeito esteja envolto, pois, trata-se de ‘um sujeito da língua que à língua está sujeito’”. A hipótese da qual o estudo parte está ancorada no conceito de que a aprendizagem de uma língua estrangeira vai além de “dominar um código”, mobilizando um processo de subjetivação que suscitará mexidas nas filiações históricas de sentidos nas quais o sujeito-aprendiz está inscrito (Celada, 2002).

Com foco no objeto discursivo da dissertação “subjetivação à língua em meio à ressonância interdiscursiva”, formulamos a pergunta para o *corpus*, que indaga: Que ressonâncias acerca da língua espanhola, do ensino de espanhol e de sujeito-aprendiz permeiam a produção de sentidos em *reels* (vídeos-curtos voltados ao ensino da língua espanhola), e em comentários postados, materializando processos de subjetivação à língua?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, formulamos como objetivo geral: Analisar as ressonâncias discursivas *nas/das* quais emergem problematizações sobre a subjetivação à língua espanhola presentes em *reels* de ensino da língua espanhola e em comentários dos sujeitos-aprendizes na rede social *Instagram*. Tal objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Compreender as ressonâncias em torno de unidades específicas, ou seja, o funcionamento parafrástico de itens lexicais, frases nominais e glosas em torno do tema processo de “subjetivação à língua”, tendo-se em vista *reels* de ensino de língua espanhola. b) Levantar quais os fatores subjetivos dos quais os sujeitos-professores partem para “ensinar” tópicos sobre a língua espanhola nesses vídeos e c) Mover os conceitos da Análise de Discurso com relação ao conceito de memória *da/na* língua para compreender as ressonâncias de significação em comentários de sujeitos-usuários do *Instagram* em torno da aprendizagem de língua espanhola.

Orlandi (2000) afirma que a linguagem não é apenas um fenômeno social, mas também é fenômeno histórico e ideológico, uma vez que é na relação com a historicidade que os sentidos se constituem, a partir da inscrição do sujeito nas formações discursivas.

Desse modo, na visão discursiva, o processo de aprendizagem de línguas pode ser considerado como um processo de tomada de palavra, como Serrani (1998) o define, na medida em que o sujeito toma uma posição enunciativa que reflete as relações de poder e os processos identificatórios que estabelece com a língua. Neste sentido, com base em Pêcheux

(1990, p. 54), vale afirmar que as “coisas-a-saber” que essa língua pode supor serão sempre “tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras”

Assim sendo, a Análise de discurso é um campo de estudos que demanda deslocamentos com relação à noção de sujeito e sentido. Dessa maneira, a língua não é vista como sistema fechado a partir do qual se considera o sujeito como marcado pela ilusão da completude e de ser fonte do dizer, quando, na verdade, esse sujeito retoma sentidos preexistentes.

Com efeito, o sujeito-aprendiz deixa de ser considerado o indivíduo centrado, origem do dizer, que é capaz de aprender a língua estrangeira, nesse caso, a língua espanhola, em tempo recorde. Pela visão discursiva, o aluno tem uma história própria com a língua estrangeira. Ademais, pelo atravessamento do inconsciente, símbolos e processos imaginários inscrevem-se também à história de sua nação e sua própria história individual e instituem as possibilidades de relação com a língua estrangeira.

Considerando a questão do sentido, é preciso considerar que o sujeito, na injunção à significação, atribui sentidos aos objetos simbólicos e ao mesmo tempo se significa. Ademais, o sentido, na perspectiva da Análise de discurso, também não é transparente ou preso à literalidade. Como afirma Pêcheux (1995), o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Ao falarmos em sentidos produzidos por sujeitos, compreendemos que o sujeito se filia a formações discursivas para significar, essas que determinam como o sujeito (re)produz sentidos (Pêcheux, 1995).

Dessa forma, em termos de estrutura desta pesquisa, a dissertação constitui-se de cinco capítulos. No primeiro, introduzimos a discussão apresentando o objeto discursivo e os objetivos desta pesquisa. No segundo capítulo, discutimos e problematizamos a Análise de Discurso na sua relação com a subjetividade e memória *na/da* língua, em suas relações com o discurso. O terceiro capítulo problematiza a noção de inscrição/subjetivação de língua espanhola a partir de fatores subjetivos, condições de produção e delimitação do *corpus* da pesquisa. Apresentamos, no quarto capítulo, a análise das ressonâncias interdiscursivas em tal *corpus*. Nas considerações finais, e último capítulo, trazemos algumas reflexões sobre a dimensão subjetiva no olhar da inscrição dos sujeitos em língua espanhola.

2 Ancoragem Discursiva da Pesquisa

A Análise de discurso (doravante, AD) materialista tem início em meados dos anos 1960, na França, com Michel Pêcheux, e apresenta particularidades que a distinguem em abordagem da linguística no que tange aos estudos da linguagem, pois se trata do estudo do discurso (Orlandi, 2000).

A AD é constituída por uma tríade, isto é, formada pelo enlace da Linguística, Psicanálise e Materialismo histórico (Pêcheux, 1997), de modo que esse embreado de campos do saber constroem a Análise de discurso como sendo essa disciplina de entremeio (Orlandi, 1996), o que possibilita essa intersecção na análise do seu objetivo de pesquisa e dos elementos que constituem a materialização e (re)produção do discurso.

Em um primeiro momento, voltamos nosso olhar para as acepções de língua e linguagem atinentes à AD, pois é importante ressaltar que para a AD a língua não se trata de um sistema de signos como o proposto pelo pai da Linguística, Saussure (1969) e sim um objeto simbólico. É *na/pela* língua que o discurso se materializa. Além disso, a AD está mais interessada nos efeitos de sentido do discurso (Orlandi, 2000) e não no conteúdo do texto.

Sendo a AD como uma disciplina de entremeio, consideramos o papel do analista do discurso frente a esse objeto de investigação. Nesse percurso, conforme aponta Leandro-Ferreira (2023), o pesquisador deve esquivar-se de pré-conceitos que reduzem sua função a uma análise superficial ou meramente descritiva. Para a autora, o trabalho do analista consiste justamente em colocar o óbvio em questão, desconstruindo visões preestabelecidas para compreender a real função da análise discursiva.

Tendo em vista essa perspectiva, notamos que, muitas vezes, essa noção de discurso é banalizada. O nosso papel, portanto, é dar consequência aos aspectos linguísticos, históricos e psicanalíticos que emergem *na/da* materialidade de um discurso.

A partir disso, ponderamos que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2000, p. 21).

Tendo em vista que os efeitos de sentidos podem ser múltiplos e demandar uma grande camada de intersecções que se colocam nesse lugar, o analista do discurso tem um papel crucial de reunir essas camadas para empreender essa análise, considerando que os sujeitos são “linguístico-histórico, constituído de esquecimento e ideologia” (Orlandi, 2000, p. 91).

Pêcheux (1990) afirma que o discurso funciona a partir de dois esquecimentos: o primeiro esquecimento está atrelado à ideologia, isto é, o sujeito, interpelado, esquece que suas

palavras não são originais porque ele não é fonte do seu dizer, tudo já está dito. O segundo esquecimento, por sua vez, é da ordem do enunciado; ou seja, o sujeito esquece que poderia formular seus enunciados de outras maneiras, não sendo a sua formulação a única possível. Esses esquecimentos funcionam como fundantes do efeito de transparência dos discursos e da evidência do sujeito fonte do dizer, materializados na linguagem.

Fazendo uma crítica à teoria da comunicação e análise do conteúdo, Pêcheux (1997) desloca uma concepção de língua tomada como uma forma de comunicação pelo qual a linguagem se estabeleceria. Para o autor, a língua serve para comunicar e não comunicar, isto é, a língua não é um instrumento de comunicação, mas sim um acontecimento no sujeito que permite a produção dos discursos, que, para a AD é o objeto de estudo central (Orlandi, 2000).

Dessa forma, a partir dos estudos de Orlandi que introduziu a AD no Brasil, pode-se pensar que a Análise de discurso no ensino de línguas, primeiramente, leva em consideração que a língua não é una e homogênea e está em contínua modificação e o sujeito falante não pode ser visto como um sujeito “pragmático”, que participa ativamente nas mudanças que ocorrem na língua, mas um sujeito determinado pela interdiscursividade e pelo jogo da língua.

A noção de língua para a AD é diferente da linguística. Na AD, a língua é tomada como um meio de materialização do discurso, que é o objeto de estudo da AD. Além disso, esse processo de produção de sentidos possibilitado pela língua é atravessado pela história e permeado pela ideologia que constitui o sujeito.

O sujeito, neste sentido, sendo ao mesmo tempo livre e submisso se filia a uma formação discursiva (FD) que é tudo que pode ser dito em determinada conjuntura sócio-histórica e que está interpelado por uma formação ideológica (Pêcheux, 1995).

Assim, pensar o ensino de língua a partir desse dispositivo teórico-metodológico da AD, implica conceber o sujeito e as formações discursivas como circundantes nesse processo, e, portanto, constituintes nos discursos materializados no processo de inscrição do sujeito em uma língua estrangeira.

Assim sendo, a partir das contribuições de autoras como Celada (2002, 2008), Payer (2005, 2006, 2014 e 2016) e Serrani (1991, 1997 e 1998) pode-se pensar que a análise de discurso oferece reflexões consequentes quanto ao ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, é possível levar em consideração que nos *reels* há espaços para considerar as tomadas de posição do sujeito-professor e como o sujeito-aprendiz “se subjetiva” a essa nova língua.

Também, o sujeito é condenado a se submeter à língua, pois é, por meio dela, que ele é capaz de manifestar sua materialidade constitutiva, sendo o princípio da subjetivação.

O sujeito é entendido como livre e submisso, porque pode tudo dizer, porém está submetido à língua para sabê-la. Isto é a base para o que se chama assujeitamento: a submissão do sujeito ao saber. A incompletude é outra característica importante do discurso. Nem os sujeitos nem os sentidos estão completos, porque a falta é também o lugar do possível (Bär, Sturza, 2015, p. 259)

Assim, o sujeito é concebido como esse lugar de incompletude, que precisa da língua para completar-se (Vinhas, 2018) e, a partir disso, se assujeita à língua para enunciar e essa falta também possibilita que os sujeitos e discursos funcionem.

Com efeito, em virtude da filiação à Análise de discurso materialista, é preciso ser consequente com um questionamento radical “de um sujeito despossuído, em outro lugar discursivo, de seu domínio sobre palavras nunca plenamente dele” (Authier-Revuz, 2011, p. 8). Se o sujeito, ao enunciar em sua língua materna, não é fonte nem origem do dizer, também, no processo de subjetivação a uma nova língua, esse sujeito inscreve-se em redes de sentidos atinentes à discursividade nova da língua estrangeira. Um sujeito que retoma já-ditos e que é pego em redes de sentidos.

Neste caso, o sujeito se apropria do sistema de uma outra língua para enunciar e produzir sentidos, sendo necessário que o sujeito se assujeite a ela para dizer e se constituir como sujeito dessa língua outra, dessa forma, conforme Vinhas (2018, p. 195)

Para a compreensão da forma como a Análise do Discurso concebe o sentido, apresento algumas afirmações que abordam essa concepção na teoria: (i) o sentido, para existir, precisa de uma materialidade; (ii) a materialidade que faz circular o sentido é opaca; (iii) a materialidade (verbal ou não verbal), em função da opacidade decorrente dos processos discursivos, nunca terá um sentido único, pois a formulação traz elementos da constituição; (iv) os elementos da constituição serão interpretados de acordo com a forma como o sujeito se subjetiva, de forma ideológica e inconsciente; e (v) o sentido não existe previamente e não é pronto, apesar de aparecer como “evidente” e “natural” para o sujeito, efeito do processo de interpelação ideológica.

Segundo a autora supracitada, o processo de criação do sentido está relacionado em como o sujeito se subjetiva a essa materialidade significante. Assim, o sentido apresenta um efeito de evidência e apesar de parecer pronto e transparente, o sentido é o efeito do processo de interpelação ideológica que pode ser materializado através da língua.

Dessa forma, o sujeito está o tempo todo produzindo discursos com o efeito de real e evidência, quando na verdade, nem o sujeito nem o discurso estão prontos e completos e os sentidos se formam a partir das formações ideológicas em que os sujeitos se subjetivam.

Considerar a subjetivação à língua demanda pensar em um sujeito que seja constituído pela linguagem, interpelado pela ideologia e imerso em condições sócio-históricas, pois não há como pensar em língua sem que nela o sujeito esteja envolto (Celada, 2002).

Se o sujeito ao significar, se significa (Orlandi, 2000) é preciso considerar que o sujeito não é livre para dizer o que quer. O sujeito, interpelado ideologicamente, identifica-se com uma formação discursiva (FD) que o domina e que dá a ele uma unidade imaginária do sentido. Nas palavras da autora, essa identificação, fundadora da unidade imaginária do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Vale ressaltar que a Análise de discurso questiona a dimensão instrumental de língua entendida como código para defender que a língua se realiza em processos discursivos historicamente determinados e determinantes na constituição do sujeito. Outrossim, é válido considerarmos a interdiscursividade da língua outra, ou seja, compreender que a língua estrangeira possui uma historicidade própria, distinta daquela da língua materna, portanto, conforme Anjos e Magalhães (2014) isso implica um sujeito que desestabiliza suas bases psíquicas (língua materna) para se filiar a uma nova rede de sentidos nesta língua-outra.

Ao mesmo tempo que os processos de significação se realocam na instância subjetiva, os laços identitários também se reconfiguram, justamente porque é uma historicidade outra que entra em jogo e é uma outra língua que também passa a fazer parte deste sujeito. Assim, consideramos “o conceito de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras como um processo de subjetivação, no sentido de que produz efeitos na relação constitutiva do sujeito com o simbólico” (Celada, 2008, p. 149).

Em resumo, partimos de uma perspectiva em que a língua é concebida como objeto simbólico no qual os discursos são (re)construídos pelos sujeitos que buscam a completude do dizer e, ao colocar-se em posição de aprendiz de uma língua outra, ele se desestabiliza para buscar estabilizar-se nessa nova língua. Isso ocorre porque esse processo demanda uma estremecida naquilo que constitui os sujeitos e nas formações discursivas as quais ele se inscreve.

2.1 Redes de memória *da/na* língua espanhola e implicações no ensino/aprendizagem

Ao considerar que cada língua tem sua historicidade que demanda laços identitários, mobilizamos a noção de memória da língua sobre a qual nos aprofundaremos mais adiante. Neste momento, considerando que toda língua tem uma memória, movemos, aqui, o conceito de memória discursiva como sendo uma forma de constituição e movência dos discursos, assim

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 1999, p. 52).

Para o autor supracitado, a memória discursiva está nesse lugar de retomada dos discursos implícitos que funcionam, constituindo-a numa regularidade de sentidos (Pêcheux, 1999), mas também, a memória remonta a uma repetição que pode levar ao deslocamento de sentidos. Além disso, temos em Orlandi (2000) a noção de memória discursiva como interdiscurso, este “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (Orlandi, 2000, p. 31).

Dessa forma, o que tomamos como essa memória discursiva se coloca como

O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2000, p. 31).

Assim, segundo os autores, essa noção está na base do discurso e do dizível, possibilitando que os discursos ecoem e sejam retomados no acontecimento da linguagem.

Nesta pesquisa, a memória discursiva se apresenta como uma rede de sentidos que são retomados pelos/nos sujeitos no processo de subjetivação à língua. Essa memória ecoa no ressoar dos sentidos. Ou seja, a memória discursiva se dá na dialética de uma retomada de sentidos que pode levar a deslocamentos.

Neste sentido, trazemos, além da noção de memória *da* língua, o conceito desenvolvido por Payer (2006) de memória *na* língua. Tendo em vista nossos interesses nesta pesquisa, compreendemos que seja válido justamente pensar no jogo entre a memória *da/na* língua na relação dos sujeitos com as memórias que estão funcionando em torno da(s) língua(s).

A partir dos estudos de Payer (2006), o conceito de memória *da* língua pode ser compreendido como uma rede de sentidos que fazem uma língua estar presente mesmo em sua

ausência, se materializando por meio de marcas e traços (dialetos, por exemplo) em uma outra língua, estabelecendo, assim, uma relação de memória *da* língua *na* língua outra.

Essa noção, para esta pesquisa, diz respeito à forma como o sujeito traz/convoca as memórias no seu dizer *sobre/na* língua espanhola. Desse modo, esse sujeito, ao enunciar sobre a língua espanhola, convoca sentidos ligados ao *portunhol* ou mesmo a um dado estranhamento, próprio de uma língua “singularmente estrangeira” (Celada, 2002), quando não se depara com uma coincidência (efeito de evidência) entre as línguas. Nesse jogo entre aproximações e distanciamentos entre línguas supostamente tidas como “irmãs”, vão se tecendo sentidos que constituem uma memória *da/na* língua espanhola que se corporizam nos escritos dos sujeitos.

Essa memória *da* língua se materializa *na* língua outra por meio de marcas/traços orientando essa relação de memórias que se conectam entre diferentes sistemas linguísticos e que são possíveis graças aos sujeitos constituídos dessas memórias (Payer, 2006).

O desmembramento entre a função de estruturação e a materialidade da língua materna permite observar outro aspecto. Considerando o percurso dos sentidos e das línguas nas disputas ao longo da história, a “matéria” da língua materna pode não ser a mesma em dois tempos, X e Y, e mesmo assim, a língua do primeiro momento X funciona na constituição do sujeito de linguagem no tempo Y, enquanto memória da língua. O estágio de língua anterior deixa seu lugar na constituição do sujeito que fala atualmente, não mais tanto como estrutura da língua, mas enquanto memória, enquanto memória discursiva da língua (não dos dizeres a ela vinculados, mas da própria feição e sonoridade), dos seus traços associados à convivência com o “materno”, um sentido expandido de convivência com toda a comunidade que se identifica com essa língua. Essa memória não é tangível; ela é constitutiva (Payer, 2006, p. 134).

Assim, segundo a autora, a memória da língua, neste caso, a materna, acaba se materializando por ser constituinte do sujeito. Dessa forma, ao se colocar em outra língua, o sujeito é tomado por essa memória primeira que o constitui, deixando resvalar traços da língua materna nessa língua estrangeira.

A autora aborda essas memórias como constitutiva (indizível) e memória formulada (dita, narrada) (Payer, 2006). Aqui, analisamos essas memórias como constitutivas dos sujeitos/usuários/aprendizes que assistem aos vídeos e neles interagem com comentários, os quais constituem o *corpus* desta pesquisa. Assim, os brasileiros (constituídos da memória da língua portuguesa) muitas vezes, em suas formulações, trazem elementos ora da língua portuguesa, ora da língua espanhola.

Nesta pesquisa, é possível observarmos o funcionamento dessas memórias entrelaçadas nos dizeres dos sujeitos que estão em constante movimentação. Justamente o movimento de inscrição do sujeito-aprendiz brasileiro e falante de língua portuguesa na discursividade da

língua espanhola nos permite analisar tais fatores subjetivos quando esse sujeito-aprendiz se coloca na posição de aprendiz de uma língua estrangeira.

A partir disso, voltamo-nos à rede de memórias da língua espanhola que circulam no imaginário do povo brasileiro, fazendo com que esses discursos sejam retomados e atualizados, constantemente no dizer dos professores e sujeitos/aprendizes da língua espanhola presentes nas publicações por nós analisadas.

No Brasil, a língua espanhola, em termos de imaginário discursivo, é significada como língua muito próxima da língua portuguesa. Isso se dá por haver semelhanças lexicais e sintáticas com a língua portuguesa ou ainda pelo fato de que falar espanhol, historicamente, está ligado mais a uma tentativa de comunicação, isto é, um “se virar na língua”, do que necessariamente um esforço em aprender o idioma.

Desde a publicação da “Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros” em 1934, pelo professor de espanhol Antenor Nascentes, reverbera a relação de proximidade e facilidade entre ambas as línguas, o que se foi reforçando com a criação de outros materiais gramaticais que se utilizam dessa visão (Paraquett, 2006).

A história do ensino de espanhol no Brasil é marcada por embates e instabilidades que repercutem até a atualidade. Conforme apontam Gonçalves et al. (2023), embora o interesse pela língua tenha crescido exponencialmente a partir da criação do Mercosul, na década de 1990, impulsionado pela necessidade de integração regional e econômica essa demanda só se institucionalizou com a Lei nº 11.161/05, a 'Lei do Espanhol'. No entanto, em 2016, a lei foi revogada pela Medida Provisória nº 746/16 e, posteriormente, pela Lei nº 13.415/17, consolidando uma reforma do Ensino Médio que alterou drasticamente a obrigatoriedade do idioma nas escolas brasileiras.

Esse histórico demarca uma resistência por parte dos governantes em estabelecer e reconhecer a importância da língua espanhola pelo caráter histórico e cultural ou mesmo econômico em virtude da criação do Mercosul, tendo em vista que esses vieses para a língua espanhola presente no Brasil foram amplamente discutidos ao longo dos anos, principalmente com a vinda do Instituto Cervantes, uma organização espanhola que oferece cursos e teste de proficiência no Brasil (Paraquett, 2006).

Atualmente, a língua espanhola ainda se encontra em um processo de luta e resistência em relação às ações governamentais, em adendo, neste caso, ao governo do Paraná, que, por muito tempo, limitou a oferta de língua espanhola nas escolas.

Com isso, existe um movimento de resistência denominado “Fica espanhol no Brasil⁴” e, por consequência, “Fica espanhol no Paraná” que seguem denunciando as medidas *anti* espanhol nas escolas.

Abaixo, vemos uma imagem compartilhada nas redes sociais desse movimento que busca demarcar a importância da língua espanhola no Brasil e no Paraná.

Figura 1– Fica Espanhol Brasil

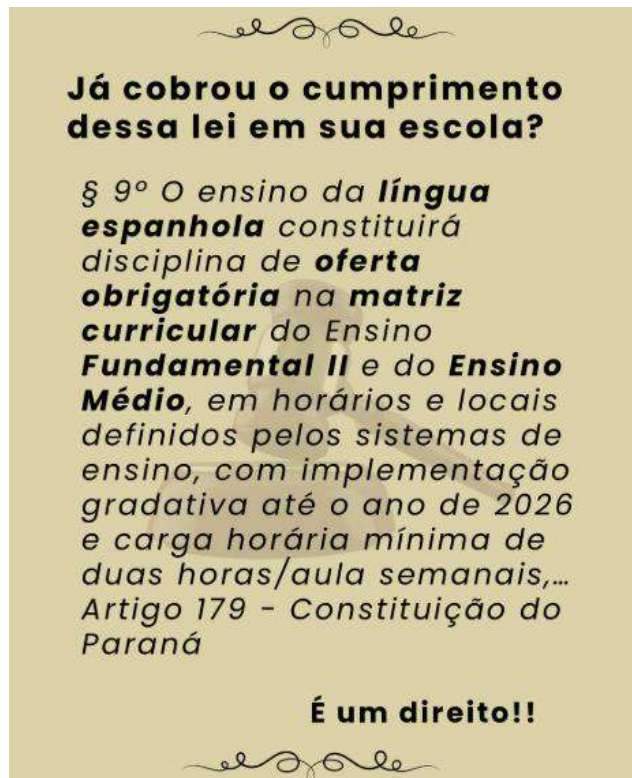


Fonte: [Instagram](#). Acesso em 20 jun. 2025.

Contudo, após muitas lutas, a emenda constitucional de nº 52 “acrescenta o §9º ao art. 179 da Constituição do Estado do Paraná, para instituir o ensino da língua espanhola como disciplina de oferta obrigatória na matriz curricular e de caráter optativo aos estudantes das escolas públicas no Estado do Paraná” (Paraná, 2022), marcando um importante passo para valorização do espanhol como disciplina no currículo paranaense.

Figura 2 - Obrigatoriedade da oferta de espanhol nas escolas do Paraná

⁴ O movimento “Fica espanhol no Brasil” é um movimento nacional que surgiu em 2020 pela contestação de professores de espanhol do Rio Grande do Sul após a Lei nº 13.415 de 2017 revogar a obrigatoriedade de ensino de espanhol nas escolas. O movimento, em suas ramificações por estados brasileiros, segue dialogando com parlamentares e sociedade pela volta do ensino da língua em todo o território nacional (Silva, 2024).



Fonte: [Instagram](#). Acesso em 27 ago. 2025

O movimento “Fica espanhol” reflete a complexa trajetória do ensino de espanhol no Brasil desde os anos de 1990. Vale destacar que a língua espanhola historicamente se constituiu por discursos que produzem efeitos de evidência que ligam o espanhol a uma imagem de língua sem autonomia em relação à língua portuguesa, portanto, marcada por políticas de ensino inconsistentes que dificultam sua consolidação como disciplina escolar.

Na década de 1990, assistimos a uma tentativa de ressignificar a língua espanhola e sua importância no espaço do ensino de línguas no Brasil. E a língua espanhola passa se configurar como uma língua veicular que ganha espaço no cenário internacional e, portanto, começa a se constituir como uma nova alternativa de língua estrangeira, desestabilizando a hegemonia da língua inglesa (Lemos, 2008).

A noção de língua espanhola e portuguesa como “parecidas” se estende até o momento, como veremos no nosso *corpus* de análise. A esse respeito, temos a seguinte formulação:

[...] espanhol língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol. Naquele momento, já observamos que tal sequência funcionava sob o efeito de um pré-construído: o que está no início da cadeia (segundo este, o espanhol é uma língua parecida com a do brasileiro e, portanto, fácil) (Celada, 2002, p. 101).

Sendo assim, o espanhol teria sido uma língua “singularmente estrangeira” (Celada, 2002) para o brasileiro porque, historicamente, lhe foi muito familiar - provavelmente, diríamos, a menos estrangeira. Essa familiaridade, em muitos casos, dispensou-o de dar-se o trabalho de estudá-la, assim, a memória que ressoa sobre espanhol é de que é fácil.

Apesar disso, entendemos que aprender uma nova língua vai muito além de aprender/dominar “uma sequência meramente gramatical ou de funções comunicativas” (Serrani, 1998, p. 249), pois compreendemos esse processo de inscrição na língua como posições “em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras e não apenas a aprendizagens por interação” (Pêcheux, 1997, p. 54). Essas questões estão sempre em funcionamento no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e implicam, necessariamente, a tomada da subjetividade do sujeito (Celada, 2002) fazendo com que ele se posicione em diferentes situações linguístico-discursivas.

Esse decurso emana diversas outras questões que estão imbricadas ao processo de aprendizagem de Língua Espanhola por parte do sujeito, nesse caso, o sujeito-falante de língua portuguesa, levando-o a movimentar-se e resignar-se ao encadeamento de posições. Nesse sentido, Celada traz elocubrações.

[...] pensamos que a metáfora que melhor dá conta desse efeito-sujeito é a de um sujeito errante que, justamente, vaga, vacila e erra - sentindo-se incerto e inconstante - pelo entremeio que perpassa, separa e entrelaça essas línguas para ele. Esse entremeio o expõe a deslizos, vacilações e tensões no processo de aprendizado de espanhol- parece que está sempre falando portunhol (Celada, 2002, p. 174).

Esse sujeito-errante “brasileiro”, que acerta e vacila em relação à língua espanhola, em termos de memória, nos leva a compreender que a inscrição no idioma espanhol é tensa, marcada por falhas (situações embaraçosas e cômicas) ou ainda por pouco empenho, já que a língua por ser próxima parece não demandar um estudo “formal” e dedicação por parte do falante. Porque esse sujeito não investe em estudá-la, a língua espanhola torna-se ou uma língua espontânea ou a língua do improviso.

Para o ensino de língua, a partir das contribuições de Indursky (2010), é preciso levar em consideração três concepções de linguagem: a que considera a língua como um sistema (língua/fala), a segunda, a língua e fala como um enunciado e, a terceira, língua/ discurso, da qual a AD faz parte. Pois assim, é possível que o professor leve o aluno a entender o funcionamento da língua. A autora destaca que ver a língua como um sistema contribui para entender seu funcionamento, mas isso não basta, é preciso analisar seu funcionamento a partir da semântica e do discurso, para entender no que seu funcionamento resulta. Assim, o

professor estará preparado para levar seus alunos a compreenderem os sentidos dos enunciados produzidos por eles, fazendo uma ressalva “só assim seus alunos saberão, por sua vez, usar a língua para produzir sentidos em suas diferentes atividades dentro e fora da escola⁵” (Indursky, 2010, p. 14).

Nessa pesquisa, consideramos que o processo de aprendizado de língua estrangeira se dá da seguinte maneira: “pelo assujeitamento à língua na história”, nas palavras de Celada (2008, p. 148), que fará o sujeito ficar exposto a novos objetos simbólicos que implicará em subjetivação às diferentes manifestações simbólicas. Nesse caso, no processo de inscrição em uma língua, é possível detectar também as resistências por parte do sujeito em relação às novas formas linguísticas e materiais da língua outra. O papel do sujeito, nesse sentido, é colocar a língua em funcionamento pelo interdiscurso e, como já mencionado, a interdiscursividade é a relação entre os sentidos de diferentes objetos simbólicos sendo, também algo dito em outro lugar em algum momento (Orlandi, 2000).

Nesse sentido, Payer e Celada (2016), também, defendem que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira se dá por meio da inscrição do sujeito à língua, ou seja, subjetivando-se a ela. Essa subjetividade “diz respeito à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico” (Payer, Celada, 2016, p. 5).

Dessa forma, a esse respeito, segundo Payer e Celada

A AD oferece um dispositivo para pensar o ensino a partir de um olhar não ligado ou subordinado ao didático, pois olhar para as práticas de ensino como condições de produção de processos de identificação, que decantam numa inscrição por parte do sujeito da linguagem na ordem da língua dá um rumo ao trabalho. Esse rumo concebe o professor como um sujeito do conhecimento, capaz de compreender os fatos da linguagem, dentro de um contexto, como fatos discursivos. Desse modo, ocupando esta posição sujeito, o professor supõe ao sujeito aprendiz uma capacidade, em termos de um saber aprender e (ar)risca nessa língua para a ela se submeter e poder se tornar sujeito da mesma. Opera aí uma compreensão segundo a qual a designação “aluno” se refere apenas a uma posição, sem que o aprendiz (projetado como sujeito da linguagem), fique reduzida a ela. Nesse patamar que ressignifica os processos de ensino, elimina-se “progressões” “vinculadas a um sujeito de sucesso. (Payer, Celada, 2016, p. 12).

Uma questão importante, também, a ser considerada na questão de ensino de língua é que, segundo Celada (2015, p. 9), as licenciaturas de Letras, ainda hoje, não estão preparadas para qualificar os futuros professores de língua sobre as questões políticas que interferem significativamente no ensino. Dessa forma, a relação sujeito/língua ainda é vista como parte de um sistema e, por isso, fortemente relacionada à noção de erro e gramática. O

⁵ Lembramos que essa pesquisa não se focaliza na instituição “Escola”, a citação da autora está mais voltada para como o professor pode abordar a língua discursivamente em sala de aula.

que se espera, com o desenvolvimento das políticas de linguagem, é que essa forma de ensinar caia por terra.

Dessa maneira, pensando na produção dos *reels* e nos comentários, como se dá o processo de subjetivação do aprendiz à língua espanhola que está sendo ensinada? Partindo dessas reflexões, podemos analisar esses pequenos vídeos encontrados na internet e compreender em que medida tais materiais mobilizam a subjetividade dos sujeitos em relação a discursividades dessa língua-outra.

2.2 Das ressonâncias e subjetivação

Neste trabalho, nos ancoramos, sobretudo, na noção de ressonância interdiscursiva de significação com base nos estudos de Serrani (1991). Entendemos que tais ressonâncias produzem efeitos de vibração semântica em meio ao processo de subjetivação à língua (nesse caso, a língua espanhola em *reels*), objeto discursivo desta pesquisa. Para tanto, foi necessário mobilizar a concepção de sujeito interpelado ideologicamente, além da discussão de Payer acerca da memória discursiva tomada no jogo entre a memória *da/na* língua.

A princípio, partimos da tese de Silvana Serrani (1991) em que ela se debruça sobre o papel da paráfrase como ressonância interdiscursiva na formação de imaginário de língua da região *Del Rio de la Plata*.

Em sua tese, a autora rejeita a noção de paráfrase como algo apenas sintático da linguística tradicional e a coloca no campo do interdiscurso, sendo fundamental produção de sentidos.

A paráfrase está sendo compreendida a partir da retomada/repetição de unidades linguísticas no discurso (Serrani, 1991) e que acaba por retomar sentidos já postos, conforme a autora

[...] entendo a paráfrase como uma relação semântica não estável, nem passível de ser prognosticada a priori, uma vez que não decorre de alguma qualidade própria das frases, que possa ser diretamente observada. Consequentemente, nesta perspectiva, ela não pode ser concebida como uma relação de validade universal; pois sendo a produção de sentidos o lugar, por excelência, do malentendido, da disputa, não cabe pressupor qualquer consenso a priori entre os protagonistas da linguagem (Serrani, 1991, p. 76).

Neste sentido, essa relação de sentidos não é estável e surge de mal-entendidos e disputas entre os sujeitos *da/na* linguagem, possibilitando que o discurso ressoe. Além disso, a

autora traz a noção de Esquema Interdiscursivo de Repetibilidade (EIR) que pode ser usado para analisar as ressonâncias de significação em torno da paráfrase que está a nível do interdiscurso, pois ela é “predominantemente inconsciente” (Serrani, 1991, p. 103), ou seja, ela está no “esquecimento um” proposto por Pêcheux.

Em relação à paráfrase como ressonância interdiscursiva de significação, a autora a coloca como eco de sentidos que se estabelecem a partir de unidades linguísticas. Segundo a autora:

Para caracterizar quando há paráfrase entre duas ou mais unidades linguísticas, passo a introduzir a noção de ressonância de significação. Entendo que há paráfrase quando podemos estabelecer entre as unidades envolvidas uma ressonância – interdiscursiva – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido. Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é **produzida por meio de um efeito de eco entre as unidades; elas soam de novo, acontecendo uma vibração semântica mútua** (Serrani, 1991, p. 103-104, grifo nosso).

Dessa forma, trataremos a noção de paráfrase como ressonância na medida em que os sentidos/significações ecoam em vibração, de maneira mútua, e constroem uma realidade imaginária. Além disso, “ela sempre ressoa para alguém, tanto na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para qual é fundamental o domínio das formações imaginárias)” (Serrani, 1991, p. 104).

Além das reflexões de Serrani sobre a paráfrase como repetição, Orlandi (2000) discute a tensão da paráfrase com a polissemia, na produção de sentidos *na/pela* linguagem. Segundo a autora, em termos discursivos teríamos na paráfrase a reiteração do mesmo dizer. Na polissemia, a produção da diferença (Orlandi, 2000), demarcando, assim, o papel de cada um na repercussão dos sentidos.

Em sua tese, Serrani, por sua vez, concebe a paráfrase como sendo ressonância interdiscursiva de significação que constrói a realidade (imaginária) de um sentido (Serrani, 1991). Assim, por meio dessa relação parafrástica é que os sentidos ecoam, produzindo representações dominantes para dada realidade imaginária.

A autora propõe “ressonâncias de significação em torno de unidades específicas e ressonâncias de modos de dizer” (Serrani, 1991, p. 106). Em sua tese, a autora desenvolveu segmentos em torno de cada uma para fazer a análise do seu *corpus* de pesquisa. Porém, aqui, usaremos apenas as definições de cada ressonância de significação para analisar nosso *corpus*.

Sobre as ressonâncias de significação em torno de unidades específicas e ressonâncias de modo dizer, é correto dizer

O primeiro diz respeito ao funcionamento parafrástico de unidades tais como itens lexicais, frases nominais, etc. O segundo tipo refere-se aos estudos dos efeitos de sentidos produzidos pela repetição, a nível interdiscursivo, de construções sintático-enunciativas na estruturação de um discurso determinado (Serrani, 1991, 106-107).

Portanto, nos interessa, em termos de estruturação teórico-metodológica e analítica, observar essas repetições que ecoam sentidos (dominantes) em torno da língua espanhola, materializando o processo de subjetivação dos sujeitos usuários da rede social *Instagram*.

Dessa forma, nossa pesquisa se pautará em analisar repetições lexicais e construções sintáticas acerca dos comentários que possibilitam o “ressoar” dos sentidos sobre os conteúdos abordados pelos professores/criadores de conteúdo sobre a língua espanhola. Nossa análise não focará no campo linguístico, mas sim na dimensão discursiva, reconhecendo a forma como os sujeitos se posicionam frente à língua outra, com base no funcionamento da paráfrase, ou seja, quando os sentidos se repetem e produzem uma ressonância interdiscursiva de significação.

Além disso, analisaremos como a ressonância interdiscursiva como efeito materializa o que, em consonância com Celada e Payer (2002, 2008 e 2016), chamamos de subjetivação à língua, ou seja, como o sujeito de uma língua se faz sujeito de outra língua em uma relação de (des)identificação a ela.

Portanto, esta pesquisa contribui como uma forma de compreender como os fatores subjetivos estão funcionando no movimento de tomada de posição de um sujeito-aprendiz de uma língua estrangeira e como esse sujeito, em seus dizeres, (re) constrói e faz ressoar sentidos sobre a língua espanhola no espaço digital.

3 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa, a fim de compreender o processo de subjetivação à língua outra, no espaço digital do *Instagram*, empreenderá uma análise das ressonâncias interdiscursivas por meio de recortes de *reels* voltados para o ensino de língua espanhola, no período compreendido entre março e agosto de 2025. Para isso, recortamos comentários desses pequenos vídeos para analisarmos como construções parafrásticas a partir de itens como formas verbais, palavras e expressões que se repetem e modos de dizer produzem ressonâncias interdiscursivas acerca do que designamos como “processo de subjetivação à língua”.

Pretendemos, neste trabalho, a partir do referencial teórico da Análise de Discurso, tecer problematizações sobre os fatores subjetivos constitutivos do processo de inscrição do sujeito na língua espanhola a partir da análise destes pequenos vídeos e dos comentários postados pelos sujeitos-usuários da rede do *Instagram*.

Será preciso nos interrogar que ressonâncias estão incidindo em torno da subjetivação à língua nesses vídeos rápidos que circulam em tal rede social e movimentar, para tanto, conceitos relacionados aos processos subjetivos relacionados à língua espanhola que emergem nos dizeres dos professores/criadores de conteúdo.

Assim, neste capítulo, abordaremos como a pesquisa foi desenvolvida, partindo do processo teórico-metodológico da Análise de Discurso materialista. Primeiro, trataremos do recorte do material discursivo (MD) e concomitantemente do levantamento dos pressupostos analíticos.

Além disso, buscaremos delinear como se deu o processo de constituição do objeto discursivo, pois “desse lugar teórico, o pesquisador constrói seu objeto analítico de investigação, que, em sua construção, já se constitui (ou ao menos deveria se constituir) como um objeto discursivo” (Lara, 2016, p. 5).

3.1 Noções basilares

O percurso analítico desta pesquisa mobiliza um emaranhado de noções que atravessam o objeto, as sequências e recortes discursivos aqui analisados. Assim, consideramos a AD como “aberta a possibilidades múltiplas, mas firmemente alicerçada numa teoria particular: é assim que vejo a construção metodológica em Análise do Discurso” (Mittmann, 2007, p. 153). Tendo em vista essa afirmação consequente, o processo analítico foi se constituindo em meio a um

efeito pêndulo entre o material (bruto) de análise⁶ (Orlandi, 2000), a construção do *corpus* a partir dos recortes à luz do objeto discursivo que designamos “subjetivação à língua em meio à ressonância interdiscursiva” que compreendemos como um modo de inscrição do sujeito a uma outra língua, o que implica uma filiação a outras redes de sentidos (Celada, 2008), no movimento analítico do material discursivo com a teoria supracitada.

Nesse sentido, voltamos nosso olhar para as publicações que, discursivamente, consideramos mais significativas à investigação do objeto de análise.

Para tanto, foi preciso trabalhar com o conceito de recorte discursivo - RD (Orlandi, 1984) para delimitar os recortes realizados a partir do nosso material discursivo, nesse caso, *reels* sobre ensino de língua espanhola, haja vista que esse processo é importante para delimitarmos como a pesquisa procedeu.

Assim sendo, “um recorte é um fragmento de uma situação discursiva” (Orlandi, 1984, p.14). Dessa maneira, o que a autora entende como unidade discursiva é uma situação/fragmento/recorte do discurso em ação por meio da linguagem.

Para a AD, o arquivo precisa ser compreendido como uma construção metodológica que exige a todo o momento a intervenção do analista. Tomando por base a noção discursiva de recorte, selecionamos *reels* que, discursivamente, foram os mais significativos em virtude de apontarem para ressonâncias em torno do nosso objeto discursivo, o que levou à constituição do *corpus* analítico – recortes discursivos resultantes de 16 *reels*, e, cerca de 10 comentários de cada vídeo. Para isso, selecionamos como material de análise cerca de 50 *reels* de março a agosto de 2025 e mais de 200 comentários destes materiais no *Instagram*.

Os recortes discursivos (RDs) levaram em consideração as condições de produção e a historicidade *dos/nos* processos de significação envolvidos nos discursos analisados de professores/criadores de conteúdo sobre ensino da língua espanhola, em um contexto de rede social e sujeitos-usuários da rede que se identificam ou não com essa abordagem/conteúdo ensinado sobre a língua estrangeira. Esses recortes não foram “escolhidos” aleatoriamente, eles demandaram não apenas o nosso olhar teórico-metodológico, mas também as interrogações que emergiram da própria pesquisa.

Sejam nos vídeos ou sejam nos comentários, foi possível compreender como o conteúdo/língua abordado no *reel* foi recebido pelo público, possibilitando que analisemos

⁶ Ancoramos, aqui, a noção de material bruto de análise de Orlandi (2000) com as considerações da professora Renata Lara, que introduziu esse conceito na disciplina de Metodologia de pesquisa em Análise de Discurso na pós-graduação de Letras da UEM. Nesse sentido, o material bruto corresponde ao material sobre o qual o pesquisador se debruçará em um trabalho analítico discursivo, o *corpus* da sua pesquisa (Lara, 2016).

como se dá a relação entre sujeito/criador de conteúdo, conteúdo/discurso e sujeito/usuário que “consome” aquele conteúdo.

Porém, antes de adentrarmos mais especificamente a quais serão os critérios de recorte destes materiais discursivos, analisamos a plataforma a que estes vídeos estão vinculados e quais normas de uso regem a criação destes conteúdos no período em que foram coletados, bem como quais são os termos que o sujeito/usuário/criador de conteúdo se colocam para produzir conteúdo para esta plataforma, pois, nos interessa partir da perspectiva das condições de produção que permeiam esses vídeos, abarcando sua historicidade.

Em toda e qualquer análise discursiva, é preciso proceder a um exame das condições históricas/sociais aos quais aquele discurso se vincula, pois os sentidos se produzem em circunstâncias específicas.

O conceito básico para a AD é o de *condições de produção*. Essas condições de produção caracterizam o discurso, o constituem e como tal são objeto da análise. Essa modificação na perspectiva do objeto traz consigo a necessidade de se ver a enunciação não como desvio mas como processo constitutivo da matéria enunciada (Orlandi, 1987, p. 110).

Sendo assim, é fundamental compreender como se dão as normas preexistentes para o funcionamento da plataforma do *Instagram* e como se dá a relação entre sujeitos/usuários e sujeitos/usuários/produtores de conteúdo desta plataforma e assim, analisar os discursos provenientes destas condições.

O *Instagram* foi lançado em 2010 pelos engenheiros de software Mike Krieger e Kevin Systrom. Inicialmente, foi desenvolvido como um aplicativo de filtros fotográficos disponível apenas para os smartphones da empresa *Apple*. Esses filtros possibilitaram que usuários leigos pudessem capturar fotografias digitais com qualidade e aparência profissional a fim de compartilhá-las em redes como *Facebook* e *Twitter*. O sucesso foi tanto que, cerca de seis meses depois, acabou se tornando uma rede social, passando a ter a função de compartilhar, curtir e comentar as fotografias entre os usuários (Eldridge, 2025).

Após anos de atualizações, essa rede social apresenta muitos recursos que possibilitam que as pessoas criem conteúdos de vários nichos diferentes com finalidades comerciais, desde conteúdo sobre o tema *fitness* até rotina materna. Dentre esses múltiplos assuntos, nos interessamos em analisar perfis voltados para o ensino de língua espanhola e os empreendimentos discursivos provenientes destes perfis.

3.2 Dos termos da *Meta* e do *Instagram*

A política de privacidade dos *reels* utilizados nesta pesquisa está em vigor desde 14 de novembro de 2024. Portanto, os recortes que selecionamos compreende esta política, dessa maneira, é necessário abordar algumas questões pertinentes sobre funcionamento da rede social, seu algoritmo e quais os termos de uso que norteiam os *reels* especificamente.

Debruçamo-nos, primeiramente, em relação à política de privacidade no que diz respeito aos vídeos curtos, é importante lembrar, também, que o *Instagram* pertence à *Meta* (até 2021 chamada de *Facebook Inc.*), empresa criada por Mark Zuckerberg, que abrange também o *Facebook* e o *Whatsapp* (Saber tecnologias, 2026). Porém, neste capítulo, partiremos para a análise no que tange aos *reels*.

Ao nos depararmos com a página de políticas de privacidade da Meta, encontramos com a seguinte mensagem: “Nós, da *Meta*, queremos que você saiba quais informações coletamos e como as usamos e compartilhamos. [...] Na Política de Privacidade, explicamos como coletamos, usamos, compartilhamos, retemos e transferimos informações” (*Meta*, 2024)

Para acessarmos essas informações, seguimos o seguinte procedimento: Navegador> aba de pesquisa> *Instagram*> Privacidade>. A partir disso, chegamos às seguintes informações, conforme a imagem abaixo:

Figura 3 - Página da Central de privacidade⁷



Fonte: *Meta*, 2025.

⁷ Disponível em: https://privacycenter.instagram.com/policy/?entry_point=ig_help_center_data_policy_redirect. Acesso em: 8 mar. 2025.

Dessas informações, recortamos apenas aquelas que ajudarão a compreender que dados são utilizados pela plataforma para melhor entendimento do usuário. A partir da leitura das informações contidas nas múltiplas abas da central de ajuda do *Instagram*, recortamos aquelas que continham informações que atravessam as condições de produção dos *reels* desta rede social. Feito esse movimento analítico/discursivo, produzimos o seguinte quadro:

Quadro 1 - As principais informações sobre a aba central de privacidade fornecidas pela Meta⁸

Quais informações coletamos?	As informações que coletamos e tratamos sobre você dependem do seu uso dos nossos produtos (outros aplicativos da meta ou serviços). Por exemplo, coletamos informações diferentes se você vende móveis no <i>Marketplace</i> ou publica um <i>reels</i> no <i>Instagram</i> .
	Informações que coletamos: - Sua atividade e as informações que você fornece (Conteúdo criado, publicações, comentários e áudios, conteúdo da câmera mensagens enviadas e recebidas, os tipos de conteúdo que você vê e como interagem com eles, os aplicativos que você usa, compras realizadas, informações do cartão de crédito, as hashtags usadas, horário, a frequência e a duração das suas atividades aos produtos e selfie caso entre em contato para receber suporte para a conta); - Os amigos, seguidores e outras conexões; - As informações de aplicativos, navegadores e de dispositivos (incluindo a localização); - Informações de parceiros, fornecedores e outros terceiros.
Como usamos suas informações	- Para oferecer, personalizar e aprimorar os nossos produtos; - Para promover segurança, a proteção e integridade;

⁸ Disponível em: <https://privacycenter.instagram.com/policy/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

	- Para oferecer serviços de mensuração, análise e negócios; - Para nos comunicar com você; - Para pesquisar e inovar pelo bem social
Como compartilhamos informações com terceiros	Não vendemos suas informações para ninguém e jamais o faremos. Também exigimos que os parceiros e outros terceiros sigam regras sobre como usar e divulgar as informações fornecidas.

Fonte: A autora

Nos termos e impressões do *Instagram*, encontramos normas às quais os usuários e criadores de conteúdo da plataforma se submetem para usar a rede social. É interessante notarmos como as questões de autoria são tratadas neste sentido, tendo em vista que o “conteúdo” está sendo colocado em uma plataforma de acesso gratuito e, muitas vezes, sem restrições para o grande público.

Para acessarmos a aba que traz essas informações, precisamos seguir o seguinte procedimento: <*Instagram*> termos e impressão>. Ao nos depararmos com a primeira página, notamos a seguinte informação.

Boas-vindas ao Instagram!

Estes Termos de Uso (ou “Termos”) regem seu acesso e uso do Instagram e fornecem informações sobre o Serviço do Instagram (o “Serviço”), descritas abaixo, exceto quando afirmamos explicitamente que outros termos (e não estes) se aplicam. Os Termos de Serviço da Meta não se aplicam a esse Serviço. (*Instagram*, 2025).

Estes termos se referem ao que o usuário pode criar e consumir na plataforma, qual a idade mínima para criar uma conta (13 anos) e outras informações, como o fato que a rede social é financiada através de anúncios das empresas, assim por diante.

Além disso, há uma aba chamada “Diretrizes da comunidade” que dizem respeito ao que não é permitido na rede social, neste quesito nos deparamos com temas como violência de qualquer tipo, *bullying*, incitação ao ódio e espalhar desinformação, essas diretrizes vão além dos *reels*; se estendem a publicações de modo geral, como os comentários, por exemplo.

Dada essa contextualização do funcionamento da rede social, focamos nas questões que regem a criação dos *reels*, pois é o material da análise em que encontraremos os discursos que aqui serão analisados.

3.2.1 *Pensando a respeito dos reels*

Reels, basicamente, é o nome dado aos vídeos curtos da rede social de até 90 segundos (*Instagram*, 2025).

Para conseguirmos mais informações sobre o funcionamento desses vídeos, chegamos à central de ajuda>recursos do *Instagram*> *Reels*. Nesta aba, nos deparamos com tudo o que precisamos saber sobre esses vídeos, desde como criar um *reel* a como a plataforma “protege” os criadores de conteúdo em relação à autoria.

Nesta aba, há compilada uma série de perguntas que os usuários podem fazer em relação ao funcionamento dos *reels*. Para esta pesquisa, interessa-nos saber como funcionam as regras de acesso aos vídeos por usuários de modo geral, como eles são recomendados e quais conteúdos não são permitidos pela rede social.

Segundo o *Instagram* (2025) qualquer pessoa pode criar e ver esses pequenos vídeos. Neste caso, *reels* de contas públicas podem ser vistos por qualquer usuário da rede social, além de conseguir remixá-lo (republicá-lo e/ou produzir um conteúdo a partir dele) desde que o autor inicial tenha permitido nas configurações de sua rede social. Além disso, o *Instagram* explica como a recomendação desses conteúdos ocorrem, sendo por meio das atividades do usuário na plataforma. Quando o usuário curte, comenta ou compartilha algum conteúdo, o algoritmo entende que é relevante para ele e recomenda conteúdos semelhantes. Além disso, qualquer conteúdo que promova violência ou ódio é removido da plataforma. Quanto aos comentários, a rede social censura comentários que fogem das políticas de uso, seja por denúncias ou pela base de palavras censuráveis do algoritmo.

A partir dessas informações, pensamos no objeto discursivo a ser analisado nesta pesquisa. Todos estão sendo permeados por essas políticas de uso, então, tanto os produtores de conteúdo, como os sujeito usuários da plataforma são atravessados pelos interesses que os movem e os engajam na rede social, neste caso, a língua espanhola.

3.3 Construção do *corpus* de análise

Tomando por base a noção discursiva de recorte, selecionamos sequências discursivas (doravante SD) na ordem do intradiscurso, ou seja, formulações lexicais dos discursos (Courtine, 2016) a partir de *reels* que, discursivamente, foram os mais significativos em virtude de apontarem para ressonâncias em torno da língua espanhola e de aprendizagem em termos de “subjativação à língua” – o que levou à constituição do corpus analítico resultante de sequências discursivas (SDs) a partir de 16 *reels*. Nesta subseção, abordaremos os critérios utilizados para escolher os vídeos que serão analisados. Recortamos os 16 *reels* de 4 perfis diferentes, sendo 4 de cada perfil. Além disso, eles precisavam ter mais de mil visualizações e mais de 10 comentários. Para exemplificar os critérios que serão utilizados para escolher cada vídeo e cada perfil, considerando a infinidade de materiais disponíveis na rede social, seguimos uma categorização.

Partindo da premissa que foi exemplificada no quadro das políticas de privacidade da *Meta* e da Central de ajuda do *Instagram* de que todo conteúdo é recomendado a partir da coleta de dados do comportamento do usuário das redes sociais, pensamos que caso usássemos nossa conta pessoal para encontrar esses perfis, o resultado seria totalmente enviesado pelo algoritmo de nossa conta, por isso, foi necessária uma outra abordagem para encontrar os materiais de maneira mais imparcial possível, utilizando outros recursos.

Para isso, então, realizamos o seguinte procedimento: acessamos uma guia anônima no navegador, criamos uma conta no *gmail* para conseguir cadastrar uma nova conta no *Instagram* com o usuário @materialdiscursivo, então, digitamos na aba de pesquisa da nova conta o termo “espanhol” e aparecem alguns perfis voltados para o ensino de língua espanhola. Todo esse procedimento foi registrado por meio de capturas de tela e está disponível em anexo deste trabalho.

Realizados esses procedimentos, pensamos nos critérios para seleção dos perfis e dos *reels*. Abaixo, vemos um quadro com esses parâmetros:

Quadro 2 - Critérios para a seleção de perfis do Instagram

Critério	Descrição
Tema do perfil	Voltado para a criação de conteúdo sobre a língua espanhola
Número de seguidores	Mais de 100 mil seguidores
Engajamento	Últimas publicações com mais de 1.000 curtidas e cerca de 10 a 20 comentários

Fonte: A autora

Em relação aos *reels* e comentários podemos considerar os seguintes critérios, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 - Critérios para a seleção de reels e comentários

Critério para seleção	Critério para exclusão
Mais de 1.000 visualizações	Reels que sejam gravação de lives
Cerca de 10 comentários (sem considerar respostas para esses comentários)	Vídeos com menos de 10 comentários
Tema do vídeo deve ser de caráter linguístico (curiosidades, expressões, falsos cognatos)	Vídeos de memes (apesar do engajamento)
Professor deve estar apresentando o tema	Vídeos com mais de 10 comentários, mas que sejam respostas automáticas a comandos (“sim”, “parte dois”)
Comentários que incidem sobre a temática do vídeo	Vídeos que apresentem relatos de alunos sobre cursos ofertados
Comentários que marcam a inscrição do sujeito ao conteúdo	Reels fixados no perfil
Comentários que demarcam resistência em relação à temática	Divulgação de abertura de inscrições de cursos
Comentários que rompem com a temática apresentada no reel	Respostas de comentários (não fazem relação direta com o vídeo)

Fonte: A autora

Esses parâmetros serviram para que tivéssemos um filtro de buscas para selecionar os *reels* que parecessem relevantes para o público do perfil. Como alguns *reels* podem apresentar milhares de comentários, nos limitamos a recortar apenas os 10 primeiros de cada vídeo.

Partindo dos procedimentos descritos acima, ao entrar na barra de explorar da conta que criamos e escrever na aba de pesquisa “espanhol” foram sugeridos alguns perfis populares de ensino de língua espanhola. A partir destas sugestões, encontramos os quatro perfis de onde recortamos os 16 *reels* e cerca de 160 comentários que constituem nosso *corpus*.

O primeiro perfil é chamado *Fluency Espanhol* (@fluencyespanhol). Não há informação sobre a formação acadêmica/profissional da criadora de conteúdo que publica seus vídeos neste

perfil. Ela raramente interage com os usuários nos comentários e seus vídeos são majoritariamente sobre curiosidades da língua espanhola em termos lexicais da língua.

Figura 4 - Perfil *Fluency Espanhol*



Fonte: *Fluency Espanhol*. [Fluency Espanhol \(@fluencyespanhol\) • Fotos e vídeos do Instagram](https://www.instagram.com/fluencyespanhol/). Acesso em 10 mar. 2025.

O segundo perfil tem como nome de usuário *@espanholtranqui* (de *tranquilo* em espanhol) e nome do professor/criador de conteúdo é Diego José/Espanhol para BR. Em seu perfil, encontramos a informação de que é professor formado em Letras – português e espanhol. Então, seus dizeres sobre o ensino de língua espanhola apresenta algumas particularidades em relação aos outros perfis, seus vídeos são mais contextualizados com temas que são mais midiáticos, por exemplo, ele traz recortes de entrevistas, por exemplo, do jogador Messi para contextualizar as particularidades da língua espanhola de modo geral e do espanhol particularmente da Argentina, em relação ao uso do *voseo*, por exemplo. Além disso, ele se intitula Argentino-brasileiro, tendo em vista que nasceu na Argentina, mas viveu grande parte da vida no Brasil (ainda vive). Vejamos o perfil abaixo.

Figura 5 - Perfil Diego José/ Espanhol para BR



Fonte – Diego José/Espanhol para BR no Instagram. Disponível em: [Diego José | Espanhol para BR \(@espanholtranqui\) • Fotos e vídeos do Instagram](#). Acesso em 10 mar. 2025.

O terceiro perfil é intitulado Espanhol de Verdade (*@espanholdeverdade*). Apresenta muitos anúncios de cursos e memes para conseguir engajamento, além de ter muitas gravações de *lives*. Não há informações sobre sua área de formação. A professora sempre responde aos comentários com emojis de coração parecido, demarcando um efeito de afetividade para com os sujeitos/espectadores dos seus vídeos. Não há nenhuma informação sobre sua formação e, dos criadores de conteúdo que encontramos, ela é a que mais interage com as pessoas nos comentários. Vejamos a captura de tela:

Figura 6 - Espanhol de Verdade



Fonte: Espanhol de Verdade. Disponível em: [Espanhol de Verdade \(@espanholdeverdade\) • Fotos e vídeos do Instagram](#). Acesso em 10 mar. 2025.

No 4º perfil chamado *Juliana Maester/Espanhol*, cujo nome de usuário é *@vamosahablarespanol*, não há informações sobre sua formação. Ela interage muito pouco com os usuários nos comentários, porém, os formatos dos últimos vídeos publicados foram todos com respostas às caixinhas de perguntas que são usadas pelos criadores de conteúdo para interagirem com os seguidores, desta forma, ela lança as caixinhas nos *stories* e os seguidores colocam suas perguntas que se tornam os *reels* do seu perfil. Nos destaques, na aba “Sobre mim” ela comenta que não tem formação em língua espanhola, mas a partir dos seus estudos na língua passou a ensinar o idioma em formato de cursos e conteúdos para a internet. Vejamos a captura de tela da página inicial do perfil

Figura 7 - Juliana Maester Espanhol



Fonte: Juliana Maester/Espanhol. [Juliana Maester | Espanhol \(@vamosahablarespanol\) • Fotos e vídeos do Instagram](#). Acesso em 9 mar. 2025.

Nota-se que estes perfis estão ancorados no ensino de língua espanhola com fins comerciais, já que nos destaques dos perfis encontram-se abas com “curso”, “alunos”, “depoimentos” e “portal”.

Nestes perfis, serão recortadas sequências discursivas (SDs) como explicitado anteriormente para a análise, além disso, nesta pesquisa, não usaremos o conteúdo relativo ao ensino de espanhol disponível para plagiar ou divulgar, o propósito é o de observar o objeto discursivo a ser analisado, “a subjetivação à língua em meios às ressonâncias interdiscursivas”.

Também, serão feitos apenas recortes do vídeo para mostrar o conteúdo abordado pelo professor/criador de conteúdo com capturas de tela e, a partir desses recortes discursivos, serão

destacados alguns comentários para a análise, mas esses comentários terão a identificação do usuário, borrada, pois não são, necessariamente, criadores de conteúdo com perfis públicos.

Portanto, destes perfis aqui apresentados, selecionamos os seus últimos vídeos publicados até agosto de 2025 e que obedecem aos critérios apresentados acima. Os vídeos, dessa forma, em sua grande maioria, apresentam temas relacionados ao léxico da língua espanhola, sobretudo chamados os “falsos amigos”, fazendo contrastes com a língua portuguesa. A partir disso, recortamos como os sujeitos/usuários da rede social se colocam discursivamente em relação a esses conteúdos, como eles se identificam/*desidentificam*⁹ (Payer, 2014) e produzem ressonâncias discursivas a partir daquilo que foi posto pelo sujeito/criador de conteúdo em termos de “subjetivação à língua outra”.

3.4 Das questões éticas

Como a pesquisa traz como material discursivo bruto (Orlandi, 2000) vídeos encontrados na internet que envolvem a imagem de outras pessoas e, por mais que estejam de maneira pública em um local de circulação mundial, ainda precisamos compreender como se dão as questões éticas nesta pesquisa.

As políticas do uso do *Instagram* protegem os usuários de terem seu conteúdo plagiado por outros usuários, porém, há questão da autoria em relação ao conteúdo postado

Normalmente, os direitos autorais não protegem fatos e ideias, mas podem proteger as palavras ou as imagens originais que expressam um fato ou uma ideia. Isso significa que você pode expressar a mesma ideia ou o mesmo fato que outro autor, desde que não copie a maneira desse autor de expressar a ideia ou o fato. Por exemplo, um dramaturgo pode não ter direitos autorais sobre a ideia de um homem acordando e repetindo o mesmo dia indefinidas vezes, mas o roteiro de uma peça ou de um filme expressando essa ideia pode estar sujeito à proteção de direitos autorais (*Instagram*, 2025).

Nesta pesquisa, não usaremos o conteúdo disponível para plagiar, apenas para observar o objeto discursivo a ser analisado e compreender como se dá o processo de subjetivação ao que estamos explorando. Também, serão feitos apenas recortes do vídeo para mostrar o

⁹ Pêcheux (1995) aborda três possibilidades de relação do sujeito com o Sujeito da Ideologia, três modalidades subjetivas no discurso: adesão/reconhecimento (identificação), questionamento (contra-identificação) e revolta (desidentificação). Salientamos que a noção de contra-identificação sendo: “em suma, o sujeito, “mau sujeito”, “mau espírito”, *se contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” como determinação exterior de sua interioridade subjetiva” (Pêcheux, 1995, 215-216) e a desidentificação como um processo de deslocamento em relação a uma formação discursiva, isto é, ao expor-se ao desconforto de sentidos ainda não realizados, o sujeito é conduzido a uma outra identificação. Nesse sentido, nesta pesquisa focalizamos sobre a noção de *Desidentificação*, tomando-a como resistência, neste caso, não a uma formação discursiva, mas a um processo de inscrição à língua espanhola. Ou seja, sua resistência a se identificar com a língua.

conteúdo abordado pelo professor/criador de conteúdo com capturas de tela e, a partir desses vídeos, serão recortados alguns comentários para a análise, mas esses comentários terão a identificação do usuário, borrada, pois não pertence, muitas vezes, a criadores de conteúdo, mas sim, usuários corriqueiros da plataforma.

Além disso, quanto à análise, devemos ter ciência que “é ilusão do pesquisador procurar ‘garantir’ uma análise objetiva, isenta de parcialidade, subjetividade, preconceitos seus e dos participantes da pesquisa” (Reis, 2006, p.106), por isso, é necessário ter sempre essa noção da pesquisa qualitativa, e, mesmo que esta pesquisa tenha seu próprio viés teórico metodológico, é possível que “marcas” do pesquisador apareçam e se coloquem na análise.

Todas essas questões referentes à metodologia dizem respeito à importância de demarcar procedimentos que estão atreladas à pesquisa científica. Assim, consideramos necessário abordar essas questões, pois, acima de tudo, devemos priorizar o método científico e categorizar nossa pesquisa em aspectos epistemológicos e metodológicos que precedem à análise.

3.5 Dos critérios analíticos

A análise do nosso *corpus* depreenderá de um levantamento teórico-analítico no que concerne aos conceitos de ensino/aprendizado de uma língua estrangeira tomados em uma perspectiva discursiva. Para tanto, nos debruçamos, sobretudo, nos estudos de Celada (2002, 2008) dos quais ela parte. A autora traz uma noção que implica um conceito de subjetividade de um sujeito incompleto atravessado pela ideologia e por formações discursivas. Vemos um pequeno excerto abaixo.

Pensamos que, nos processos de ensino/aprendizado em contextos formais, que são os que nos ocupam, o funcionamento de cada uma [língua materna e língua estrangeira] deveria ser encarado com o intuito de aproveitar o que ela quer do sujeito (no sentido do que dele solicita), o que ela “pode” no campo de sua subjetividade e, dessa forma, explorar a relação sujeito/linguagem — o que implicaria trabalhar a relação sujeito/sentido, sujeito/memória discursiva. (Celada, p. 147, 2008)

Portanto, para a autora, o sujeito, ao se colocar na posição de aprendiz de uma língua estrangeira, mobiliza fatores da sua subjetividade para ser/tornar-se “sujeito” dessa outra língua.

Essa questão será explorada no movimento teórico-analítico desta pesquisa que passou por uma série de critérios para a escolha do material e recorte do *corpus*. Nessa

sequência, foram realizados, primeiro, um levantamento de *reels*, e, em seguida, um trabalho posterior de seleção e análise para o recorte a partir da imbricação verbo-visual dos vídeos, com base nas reflexões de Lagazzi (2011) sobre o conceito de imbricação material.

As formulações “intersecção de diferentes materialidades” e “imbricação material significativa” ressaltam que não se trata de analisarmos a imagem e a fala e a musicalidade, por exemplo, como acréscimos uma da outra, mas de analisarmos as diferentes materialidades significantes uma no entremeio da outra (Lagazzi, 2011, p. 402).

Ou seja, os materiais recortados foram analisados como um todo na construção de uma significação que fosse pertinente a essa pesquisa obedecendo, sobretudo, aos critérios de seleção elencados acima, pois para trabalhar o discurso na relação com a materialidade significativa e a história, deve-se construir o efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história (Lagazzi, 2011).

Para a seleção final, foram recortadas capturas de tela de diferentes vídeos dos perfis dos criadores de conteúdo escolhidos com base nos critérios que foram estabelecidos, a fim de observar como se dá o processo de subjetivação do sujeito à língua pelos usuários analisando seus comentários, bem como observar qual processo metodológico é mais utilizado pelos produtores destes conteúdos, como vocabulário, semântica, gramática e assim por diante.

Em meio a essa observação, considerando o levantamento de conteúdos utilizados pelos professores/criadores de conteúdo, surgiu o seguinte questionamento: De que modo um conteúdo como “falsos amigos” mobiliza a dimensão subjetiva desse sujeito que assiste aos *reels*? Como os seguidores interagem com esse dado conteúdo e como se subjetivam à língua espanhola? Portanto, os conceitos aqui destacados servirão de suporte para essa observação e análise, a fim da realização da dissertação.

Como foi apresentado, o ensino de língua estrangeira, com base nos estudos da Análise de Discurso é, ainda, recente em nossa comunidade, pois, mesmo depois de muitos anos de estudo e formulações de teorias acerca da importância de reformular as concepções de ensino de língua no Brasil, ela ainda é vista como um produto homogêneo, com sua metodologia voltado ao “fale já”, “fale agora” tratando o sujeito como algo pragmático (Lemos, 2008). Esta pesquisa, portanto, busca trazer um olhar para pensar nos fatores subjetivos que funcionam no contato com uma língua estrangeira, sobretudo, no meio digital, em que os sentidos se (re)constroem a todo momento.

3.5.1 *Subjetivação x Subjetividade, ressonâncias discursivas e aprendizagem de língua*

Ao mobilizar os fatores subjetivos no contato com uma língua estrangeira, consideramos pertinente relembrar o sujeito da AD, esse que é incompleto, movido pela falta e que se assujeita a formações discursivas para dizer por meio da linguagem. Tais aspectos subjetivos fundamentam a noção de sujeito que, tomados na condição de usuários do *Instagram*, refere-se ao material sob análise. Por conseguinte, é necessário trazer à baila, no percurso teórico-analítico, a mobilização dos fatores subjetivos que orientam esses sujeitos enquanto aprendizes de uma língua estrangeira.

Entendemos o processo de subjetivação à língua como uma inscrição em formações discursivas e ideológicas constitutivas da língua outra. Sendo assim, o sujeito, ao ser interpelado, acaba por identificar-se com essas formações, tornando-se sujeito desta língua (Pêcheux, 1995). Dessa forma, a subjetivação é esse processo de identificação à língua (Payer; Celada, 2016).

Quanto a identificação à língua torna-se fundamental no que diz respeito a como o sujeito se filia a uma língua, conforme Payer (2014, p. 97)

O sujeito identifica-se com a língua para poder dizer, e esse é o princípio fundamental da noção de discurso: a linguagem funciona porque há uma identificação entre o sujeito e a língua sob o modo da inscrição na linguagem e, por ela, no discurso. Inscrição que se dá quando o indivíduo identifica-se em regiões do dizer que lhe oferecem as evidências dos sentidos, pelas quais torna-se sujeito.

Sendo, assim, a formulação “subjetivação à língua outra” justamente vai implicar a identificação do sujeito com “sentidos evidentes” nessa língua, o que o possibilita produzir sentidos. É isso que move esse funcionamento, e, portanto, essa pesquisa buscará compreender como isso se dá nesses pequenos vídeos: identificar-se com a língua espanhola é entrar em outra discursividade.

Ao falarmos de subjetividade, trazemos a visão de sujeito que se constitui pelos processos subjetivos, afetado, sobretudo pelas noções subjetivas da linguagem.

Quando tratamos da subjetividade em Análise do Discurso, temos em mente um sujeito incompleto, movido pelo desejo de uma completude. O sujeito é afetado tanto por esse desejo quanto pelas determinações sóciohistórico-ideológicas da formação social na qual está inserido. É a linguagem que possibilitará a materialização da relação entre ideologia e inconsciente (Vinhas, 2018, p. 195).

Como descrito, a noção de subjetividade compreende o funcionamento do sujeito nos processos concernentes a sua constituição e sua relação com o simbólico pois podemos

considerar “o conceito de ensino/aprendizado de línguas estrangeiras como um processo de subjetivação, no sentido de que produz efeitos na relação constitutiva do sujeito com o simbólico [...]” (Celada, p. 149, 2008).

Esse simbólico trata-se da língua (Orlandi, 2007), portanto, a subjetivação trata-se de uma relação de constituição entre sujeito e língua.

Assim, “em resumo, a subjetividade - no que ela se mostra, no que se esconde, no que é repetição ou equívoco, no que se marca como diferença, no que ela se inscreve enquanto homogeneidade - resulta do acontecimento da linguagem no sujeito” (Magalhães; Mariani, 2010, p. 396).

Portanto, esse processo ocorre por meio do assujeitamento (do sujeito que enuncia) às formações discursivas e ideológicas da língua-outra. Assim sendo, o sujeito, ao ser interpelado, acaba por identificar-se com essas redes de sentidos, tornando-se sujeito desta/à essa língua (Pêcheux, 1995). Dessa forma, o processo de subjetivação está atrelado ao processo de inscrição (aprendizagem) do sujeito à língua outra, ou seja, ser sujeito dessa língua.

Além disso, é preciso levar em conta os possíveis deslocamentos da posição subjetiva na ligação específica do sujeito com sua língua materna, trazidos à tona pelo encontro com a língua estrangeiras. De acordo com Revuz (1998) durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira são as bases mesmas da estruturação psíquica que são solicitadas e, com elas, aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna

Ainda segundo Revuz (1998) a língua materna constitui o nosso psiquismo, ou seja, as bases psíquicas que constituem o alicerce da nossa subjetividade/identidade já que somos constituídos por ela desde que nascemos e por meio dela que nos constituímos como sujeito.

Assim, de acordo com a autora, aprender uma nova língua implica solicitar as bases daquilo que constitui a matéria psíquica da estrutura para se aprender uma língua, ou seja, a língua materna. Nesse sentido, o sujeito desloca-se da língua materna para filiar-se à outra, portanto, em meio a isso, aprender uma nova língua implica ser sujeito dessa outra língua.

Além disso, “tanto a aproximação à língua alvo quanto seu estranhamento estão relacionadas às questões psíquicas presentes nas bases subjetivas do aprendiz” (Anjos; Magalhães, p. 77, 2014). Portanto, aprender uma nova língua implica mobilizar a base psíquica/subjetiva do sujeito-aprendiz, o que produz movências na maneira como esse sujeito recebe a língua estrangeira e (re)constrói-se nessa outra língua

Ao falarmos de língua portuguesa e língua espanhola, as semelhanças entre as duas línguas configuram um lugar singular, as memórias de língua portuguesa vão se perdurar

significativamente na língua espanhola. Além disso, todo o imaginário dos brasileiros sobre a língua espanhola ainda estará funcionando nesse jogo tenso de discursos e memórias que constituem esse processo de aprendizagem.

Desse modo, diante do material bruto (Orlandi, 2000), os *reels* e comentários postados, recortamos capturas de tela ou segmentos das postagens e excertos dos comentários e analisamos os recortes discursivos, buscando justamente levantar ressonâncias de significação. Essa noção advinda dos trabalhos de Serrani (1991 e 1997) postula que, quando mediante uma paráfrase, é possível estabelecer uma relação de sentido interdiscursiva que remete à realidade (imaginária) de um sentido, verifica-se uma ressonância de significação. Tal conceito permite incluir o sujeito da linguagem no conceito do que seja paráfrase, relacionando-se a dimensão vertical do discurso (interdiscurso) com a horizontal (intradiscurso) (Pêcheux, 1995). Nesse sentido, retomamos na análise as ressonâncias em torno dos modos de dizer e de unidades específicas.

Dito de outro modo, há ressonância discursiva quando determinadas marcas linguísticas se repetem de forma que se possa identificar um sentido predominante, daí sua estreita relação com a formação discursiva.

Nesse caso, a análise do recorte discursivo nesta pesquisa pode contemplar

- a repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
- a repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
- modos de enunciar presentes no discurso: a. modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
- modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
- modo de acréscimos contingentes por meio das incisivas e/ou das glosas;

Além disso, consideramos que pelo fato dos *reels* se constituírem na imbricação verbal e visual, podemos contemplar, além das ressonâncias tomadas a partir de marcas linguísticas ou modos de dizer, as formulações já-vistas nos *reels* tomadas como formas de paráfrases visuais. Uma vez que, nas palavras de Serrani (1997), a ressonância interdiscursiva é a vibração semântica mútua que tende a instalar, no intradiscurso – na linearidade do dizer – a realidade imaginária de um sentido, assim, compreendemos que as formulações já-vistas que se repetem em meio aos *reels* podem produzir representações de sentidos dominantes na relação com o

interdiscurso, sendo assim, a partir destes pressupostos teóricos-analíticos que a pesquisa será construída.

Nesse sentido, reforçamos que aprender uma língua não se pauta, necessariamente a fatores puramente linguísticos, também é preciso considerar e ser consequente com questões de identificação, resistência e subjetivação neste processo que será analisada aqui em sua forma de ressonância interdiscursiva.

Reiteramos que, nesta pesquisa, não temos o objetivo de averiguar e/ou aferir a aprendizagem dos sujeitos/usuários que interagiram com o conteúdo no *Instagram*. Nesse caso, mobilizamos a noção de subjetivação como forma de aprender uma língua, o que demanda um olhar em torno da inscrição do sujeito por meio de suas tomadas de posição frente à língua estrangeira. No próximo capítulo, destacaremos nosso movimento de análise desses comentários.

4 Movimentos Analíticos

Para mobilizarmos o *corpus* analítico, movimentaremos a categoria analítica das ressonâncias interdiscursivas a fim de levantar os fatores subjetivos ligados à inscrição na língua espanhola, nesse espaço da rede social. Vale ressaltar que o *Instagram* como rede social tem se constituído como um espaço profícuo para a circulação, produção e reprodução de vídeos de conteúdos sobre línguas estrangeiras, nesse caso, destacamos sobre a língua espanhola.

4.1 *Corpus* e Análise

A partir dos dizeres dos professores/criadores de conteúdo, construímos esse movimento de análise. Considerando que cada professor se coloca em diferentes posições sujeito ao mover o conteúdo sobre a língua espanhola em seus vídeos.

Começaremos nossa análise pelo perfil denominado *Fluency* espanhol. Um ponto que nos chama atenção é o fato de o nome do perfil *Fluencyespanhol* estar em língua inglesa e remeter, por um trabalho de memória, a cursos pagos de línguas estrangeiras. Podemos ressaltar que, no espaço digital, conforme ressalta Wanderley (2020) o sujeito se inscreve, no *Instagram*, como empreendedor de si, em um espaço em que há um efeito de conexão e de intimidade entre os sujeitos.

Com efeito, a produtora de conteúdo ao mesmo tempo que “oferece” um conteúdo sobre espanhol está também anunciando um serviço (plus) aos seus seguidores como um curso mais aprofundado na língua-alvo. Nesse sentido, destacamos que o perfil apresenta um *link* na sua *bio* (biografia, texto inicial em destaque no perfil do *Instagram*) que leva a um *site* de vendas de cursos de inglês, espanhol, japonês entre outros. Nesse caso, este perfil de ensino de espanhol, em meio à rede social, é atravessado por uma formação discursiva comercial, já que, na configuração da conta, aparecem diversas formas/meios de captar pessoas interessadas em aprender uma língua estrangeira, especificamente neste perfil, a língua espanhola. Inclusive, *Fluency* é o nome da rede de cursos, pois há um perfil no *Instagram* exclusivo para a língua inglesa, que se chama *Fluency* Inglês.

Um ponto que nos chama a atenção é justamente o funcionamento da contradição no gesto de nomear o perfil *Fluencyespanhol*. Ainda que o conteúdo seja ligado ao ensino da língua espanhola, a palavra *fluency* está escrita em língua inglesa, o que remonta a um sentido já-lá de

que a língua inglesa é tida como hegemônica ou internacional, além de ser a língua mais importante em uma formação discursiva capitalista.

Considerando o recorte da sequência discursiva abaixo, notamos que a produtora de conteúdo aparece no vídeo, sendo filmada somente a parte superior do seu corpo. Em seus dizeres, a professora organiza/formula um dado conteúdo sobre as diferenças entre o *tu* e *usted*. A própria pergunta que abre a aula “Como você pediria para alguém te tratar com informalidade em espanhol?” marca uma dada abordagem na qual a professora busca sugerir expressões na língua estrangeira. A oposição entre um tratamento formal ou informal constitui o funcionamento discursivo deste *reels* - a língua é tomada como meio de comunicação/interação e os contextos de uso de expressões próprias da língua espanhola não problematizam as diferenças culturais entre o Brasil e países falantes de língua espanhola (sobretudo na Europa) que podem ser associados a uma abordagem mais formal nas interações sociais.

Abaixo, vemos o recorte do *reel* em questão que se constitui como sequência discursiva:

Figuras 8 e 9 – 1ª SD



Fonte: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Neste vídeo, a professora/produtora de conteúdo se filia a uma formação discursiva educacional que mobiliza saberes da língua espanhola para abordar o uso da formalidade em espanhol com o uso de *Tú* e *Usted*. A professora, representante do canal *Fluencyespanhol*, sugere dicas de como os brasileiros podem pedir para serem tratados com mais informalidade pelos hispânicos, usando o *tuteo*, uso do *tú*, para isso.

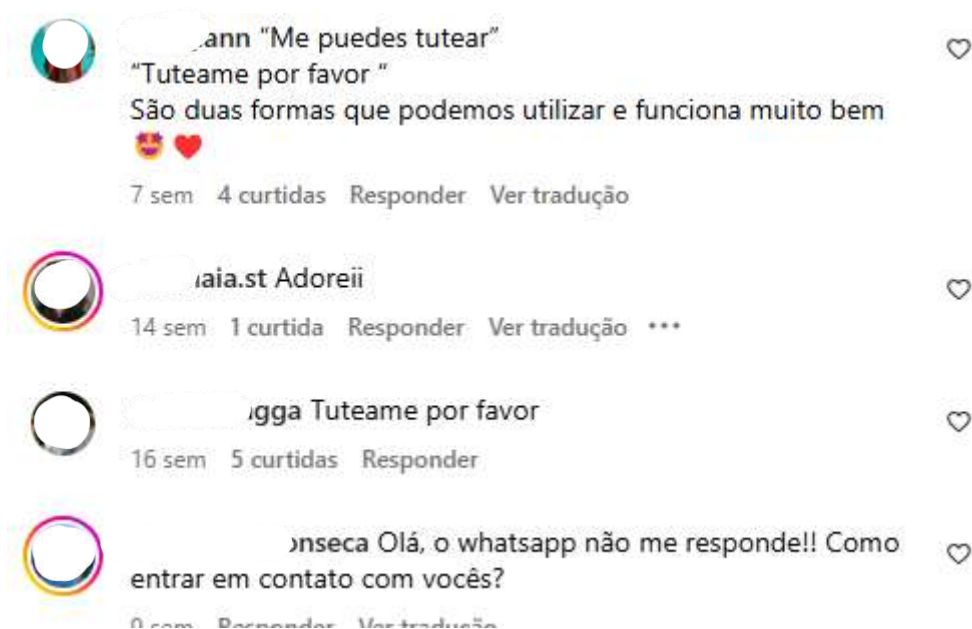
Nesse sentido, a professora/criadora de conteúdo parte de uma noção de língua espanhola vivenciada em situações reais de uso dentro de uma perspectiva informal, explicando como o sujeito/usuário pode se comunicar com hispânicos de maneira mais descontraída ao pedir para ser *tuteado*.

Além disso, ela apresenta, como forma de explicação, um exemplo de espanhol/inglês para fomentar sua explicação, marcando o atravessamento do perfil do *Instagram* pela língua inglesa, já que o perfil está configurado como ramificação de uma rede de ensino de línguas que tem inglês com maior projeção, a *Fluency*.

Ao nos depararmos com os comentários, vemos como as pessoas se interessam por essa temática, marcando em seus enunciados uma identificação com um uso informal da língua estrangeira e uma dada inscrição nessa rede de sentidos da língua outra (em que expressões podem assumir um tom formal ou informal). Marcamos, desde já, esses comentários como ressonâncias interdiscursivas que estão incidindo sobre o conteúdo do vídeo.

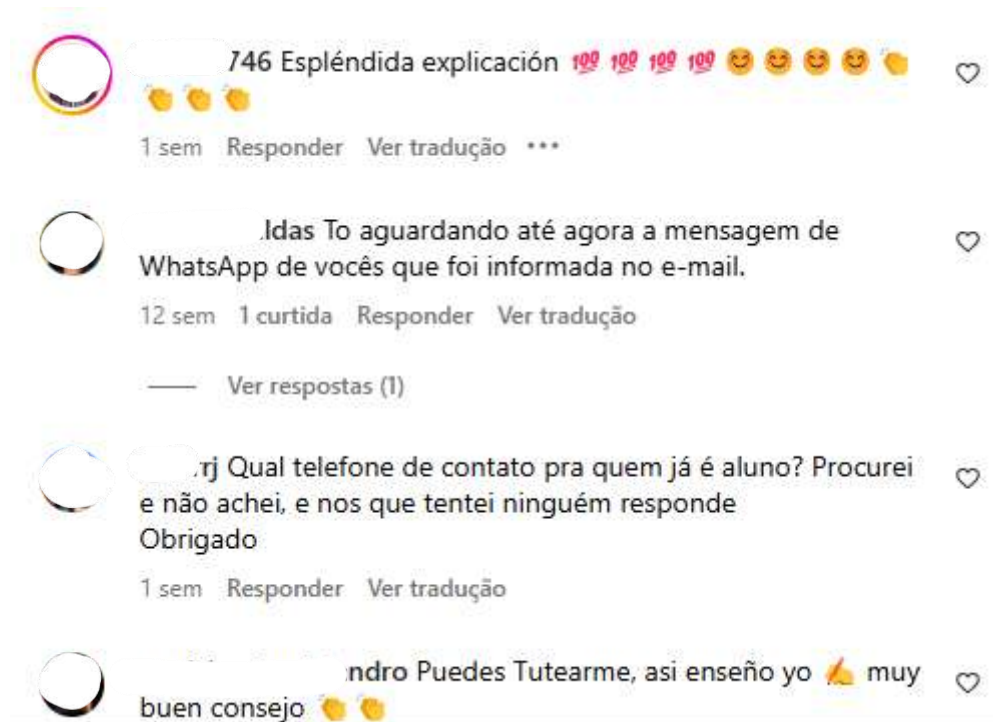
Vejamos os comentários a seguir:

Figura 10 – 1º Recorte de comentários



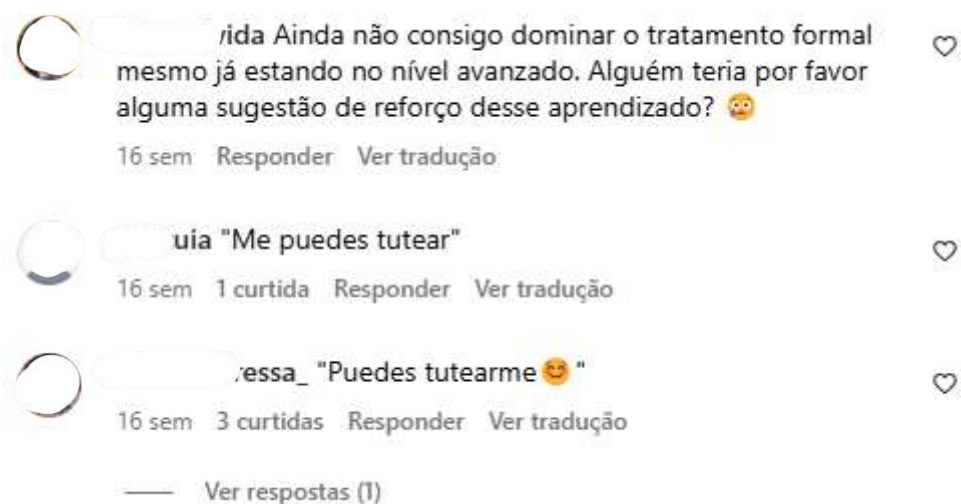
Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 11 - 2º Recorte de comentários



Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 12 – 3º Recorte de comentários



Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Na figura 10, vemos como os sujeitos/seguidores/aprendizes do perfil estão (se) identificando (ou não) com o conteúdo do *reel*. Nesse caso, podemos citar comentários que marcam um processo de subjetivação à língua estrangeira, isto é, os sujeitos estão se inscrevendo em uma rede de sentidos ligada ao uso informal da língua espanhola. Nesse caso, os comentários do *reel* fazem ressoar a forma verbal “tuteame”, que se repete em várias

respostas e comentários. Essa vibração semântica do verbo “tuteame” (use o tu para falar comigo) coloca em cena representações de língua espanhola como um (possível) espaço de inscrição do sujeito falante em um registro informal, com vistas a “criar” uma proximidade com o interlocutor. Além disso, um modo de subjetivação à língua diz respeito a um comentário em que o sujeito assume que tem dificuldades no tratamento formal. O uso da forma verbal “dominar” já revela uma ressonância discursiva em torno da língua estrangeira como instrumento de comunicação a ser dominado/controlado pelo sujeito.

Fora esse processo de subjetivação à língua, em meio aos comentários, notamos sujeitos-usuários cujos comentários não marcam um modo de subjetivação à língua, mas sim a inscrição em uma formação discursiva comercial que, no caso deste estudo, pode imaginariamente remeter à prestação de serviços. Ou seja, o sujeito-usuário solicita como entrar em contato com a produtora de conteúdo, pois o whatsapp disponibilizado “não funciona”, podemos considerar que o ensino de espanhol por meio dos *reels* se dá pelo atravessamento de uma Formação discursiva “comercial”, visto que o perfil, além de “divulgar o ensino da língua”, os produtores de conteúdo/influencers também “almejam” captar alunos para um curso pago oferecido pela professora/produtora de conteúdo.

Na figura 11, a partir de ressonâncias em torno do *tutearme* os sujeitos usuários estão marcando uma identificação e *desidentificação* com o conteúdo abordado pela professora, enquanto alguns elogiam tal conteúdo, um, inclusive, marcando que “ensina” dessa forma, publicando *asi enseño yo*, se colocando como professor de língua espanhola que ensina dessa maneira para seus alunos, dois comentários estão deslocando os sentidos ao comentarem sobre o número do *Whatsapp* que não funciona ou que não conseguem contato.

Ao comentar sobre essa possibilidade de “comunicação” com a professora, os sujeitos convocam uma formação discursiva comercial à qual estão filiados. Vale ressaltar que, além de produzir conteúdo gratuito (*reels*) sobre ensino de língua espanhola, a criadora de conteúdo oferece curso pago sobre a língua em seu perfil. Esses comentários sobre “entrar em contato” retomam uma memória discursiva que remonta a relação entre consumidor e vendedor que está atrelada a uma formação discursiva comercial, como vemos acima.

Destacamos que a inscrição dos sujeitos, nesse sentido, está na maneira como eles retomam a temática do vídeo, ao se identificar o sujeito se subjetiva (Celada, 2008).

Na figura 12, as pessoas seguem se inscrevendo no espanhol formal de maneiras diferentes: no primeiro comentário, notamos um sujeito que toma a posição de que não evolui no aprendizado na variação formal da língua espanhola, pedindo sugestão de como melhorar seu aprendizado na língua. Outros sujeitos-usuários estão se identificando com a variante

informal, marcando uma posição na qual solicitam o que se poderia dizer a um “nativo” para que ele use o tratamento informal na “comunicação”.

Os comentários desses vídeos marcam um movimento de inscrição dos sujeitos que coloca em cena uma tensão sobre as variantes da língua espanhola: entre o desejo de “controle e domínio” da variante formal da língua e uma identificação com o informal, os sujeitos vão deixando resvalar fatores subjetivos nessa inscrição-subjetivação-assujeitamento à língua outra movimentando a estrutura psíquica que está funcionando nesse embate de construção identitária na língua estrangeira (Anjos; Magalhães, 2014). Dessa forma, os sujeitos estão partindo, muitas vezes, da língua materna para se colocarem como sujeitos da outra língua (espanhola) o que mobiliza os fatores psíquicos (da/na língua materna) que os constitui. Esse movimento se corporiza nos comentários que ecoam por meio de repetições lexicais e glosas.

Assim, os recortes desses comentários demarcam as ressonâncias em torno do conteúdo, como vemos nessa outra sequência discursiva:

Figura 13 – 2º SD



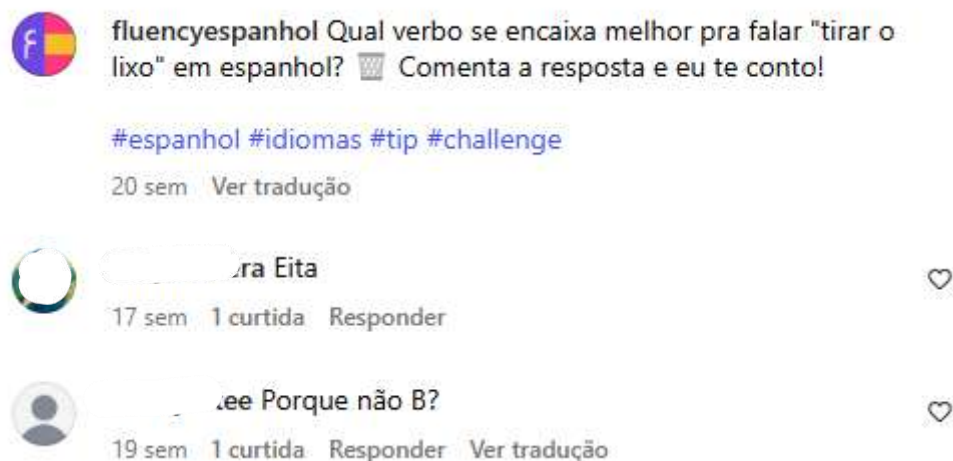
Fonte: [Fluency Espanhol \(@fluencyespanhol\) • Fotos e vídeos do Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Neste recorte discursivo referente ao mesmo perfil *fluencyespanhol*, podemos considerar, em meio a uma análise da imbricação verbo-visual constitutiva do vídeo, um jogo contraditório entre a formulação visual do *reel*, na qual a professora aparece tirando o lixo-prática ligada ao cotidiano e a pergunta que segue, abrindo os comentários, formulada em língua

portuguesa: “Que verbo se encaixa melhor para falar ‘tirar o lixo em espanhol?’. Comenta a resposta e eu te conto”. Podemos considerar um fio tensivo ligado ao uso da língua estrangeira e da língua materna mesmo que o perfil se proponha a oferecer uma pretensa fluência em espanhol.

Em termos de abordagem didática, a professora lança mão da gamificação (Leffa, 2020), isto é, inserir elementos característicos de jogos ao oferecer alternativas em espanhol para que os sujeitos-usuários possam comentar qual é a resposta “correta” e, assim, marcar a participação dos aprendizes. Esse movimento deflagra a filiação a uma formação discursiva educacional de que a criadora de conteúdo parte para mover a língua nesse espaço digital. Podemos considerar que em se tratando da subjetivação à língua, uma expressão cotidiana como “tirar o lixo” pode mobilizar a subjetividade do sujeito justamente por apresentar um efeito de não-coincidência com a língua portuguesa. Abaixo, vemos os comentários que seguem desse vídeo.

Figura 14 – 4º Recorte de comentários



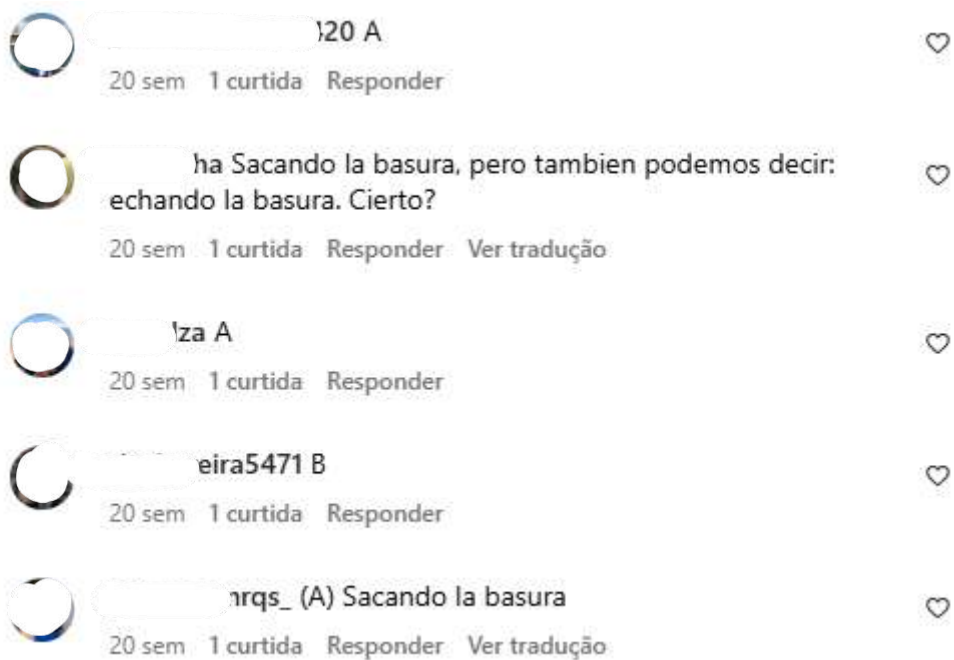
Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 15 – 5º Recorte de comentários



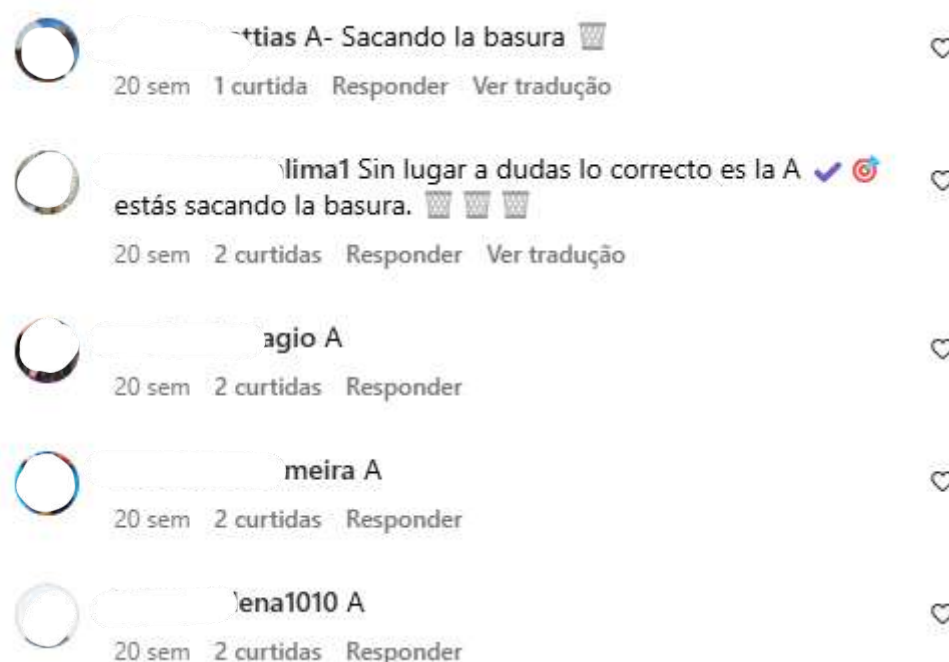
Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 16 – 6º recorte de comentários



Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 17 – 7º Recorte de comentários



Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Na legenda, a professora solicita, novamente, para os seguidores responderem à pergunta do vídeo. Assim sendo, nos comentários da figura 14 e 15, emergem “respostas” que ressoam um sentido de dúvida e hesitação em relação à língua espanhola. Esse sentido predominante aparece em modos de dizer, isto é, construções sintático-enunciativas que se repetem, ao longo dos comentários, e marcam dúvida e explicação. Nesse caso, destacamos o uso da interjeição que aparenta ser de surpresa “eita”, a pergunta questionadora “porque (sic) não a B” até a resposta *tirando la basura* que, por estar incorreta, recebe um *feedback* da dona do perfil – *tirar*, nesse caso, é um falso cognato que significa, em espanhol, jogar, arremessar.

Nos comentários que seguem na figura 16, podemos considerar que as ressonâncias em torno de construções sintático-enunciativas que marcam uma hesitação ou dúvida em relação ao funcionamento da língua apontam para um sentido já-dito de que haveria um efeito de coincidência entre expressões em língua portuguesa e espanhola, reiterando uma memória de língua espanhola como língua “espontânea” ou língua fácil na relação com a língua portuguesa.

Nesta sequência discursiva recortada dos comentários, muitos sujeitos-internautas, no espaço do Instagram, projetam imaginariamente uma imagem de equivalência/proximidade inequívoca entre expressões, palavras em línguas portuguesa e espanhola que se materializam nos comentários desse vídeo.

No recorte da figura 16, vemos como os sujeitos seguem se colocando na gamificação apresentada pela professora e repetindo, majoritariamente, a letra A marcando sua inscrição/identificação/assujeitamento ao conteúdo proposto.

A produtora de conteúdo, ao mobilizar uma situação corriqueira, busca aproximar a língua espanhola dos seguidores. Com efeito, o uso de uma expressão do cotidiano, como “tirar o lixo”, vem incidir na relação inconsciente constituída com a língua fundadora, nesse caso, a língua materna. Reiteramos que aprender uma nova língua demanda que lidemos com modos diferentes de construir as significações nessa outra língua. Conforme Serrani (1997. p. 68), a língua não é vista como “código (códigos são explícitos) mas enquanto estrutura verbal simbólica, cujas marcas formais ganham sentido ao se realizarem em processos discursivos, historicamente determinados, e determinantes na constituição do sujeito”.

Assim sendo, podemos afirmar que a língua estrangeira, assim como a materna, mobiliza redes de memória e engendra filiações sócio-históricas de identificação que vão deslocar justamente as filiações do sujeito com sua língua materna. Nesse caso, aprender espanhol joga com a possibilidade de uma desestruturação-re-estruturação dessas redes e filiações com a língua portuguesa, ainda que a língua espanhola produza esse efeito de língua “singularmente” estrangeira ou “extremamente” familiar (Celada, 2002).

Na figura 17, deparamo-nos com os sujeitos repetindo a alternativa A como gesto de responder ao quiz proposto. Desse modo, os sujeitos postam a alternativa que acredita estar certa, e, conforme vimos na explicação da professora, suas respostas estão corretas. Os sujeitos nos comentários vão ao mesmo tempo mobilizando, assim, seu conhecimento acerca da língua espanhola e marcando a sua inscrição no conteúdo.

Nessa sequência discursiva, *reel* e comentários, notamos que, ao utilizar da gamificação, a professora consegue um certo engajamento por parte dos sujeitos/usuários do *Instagram*, que marcam uma posição como sujeitos conhecedores, ou não, do léxico da língua, mobilizando o usuário na sua identificação com o tema. A ressonância, nesse sentido, funciona como paráfrase de unidades específicas em torno do tema proposto sobre a língua em meio à materialização nos comentários deste vídeo. Por meio de glosas, repetições lexicais e construções sintáticas, os sujeitos ecoam os sentidos do vídeo e retomam a memória da língua espanhola, embora, em alguns casos percebemos a incidência da memória da língua portuguesa (constitutiva do sujeito) fazendo com o que o sujeito cometa “erros” no léxico da língua espanhola como no comentário *tirando la basura*.



Fonte: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Nesta sequência discursiva do perfil *Fluencyespanhol*, a professora apresenta seis expressões que podem ser utilizadas no dia a dia em língua espanhola, a partir de diferentes contextos. Filiando-se a uma formação discursiva educacional, ela apresenta essas expressões que podem ser usadas pelos sujeitos/espectadores para “melhorar ainda mais seu espanhol”.

Em seguida, ela solicita que os sujeitos/usuários “comentem” expressões que eles conheçam, também. Na legenda, a professora coloca 6 expressões que, segundo ela “deixarão seu espanhol ainda mais natural”.

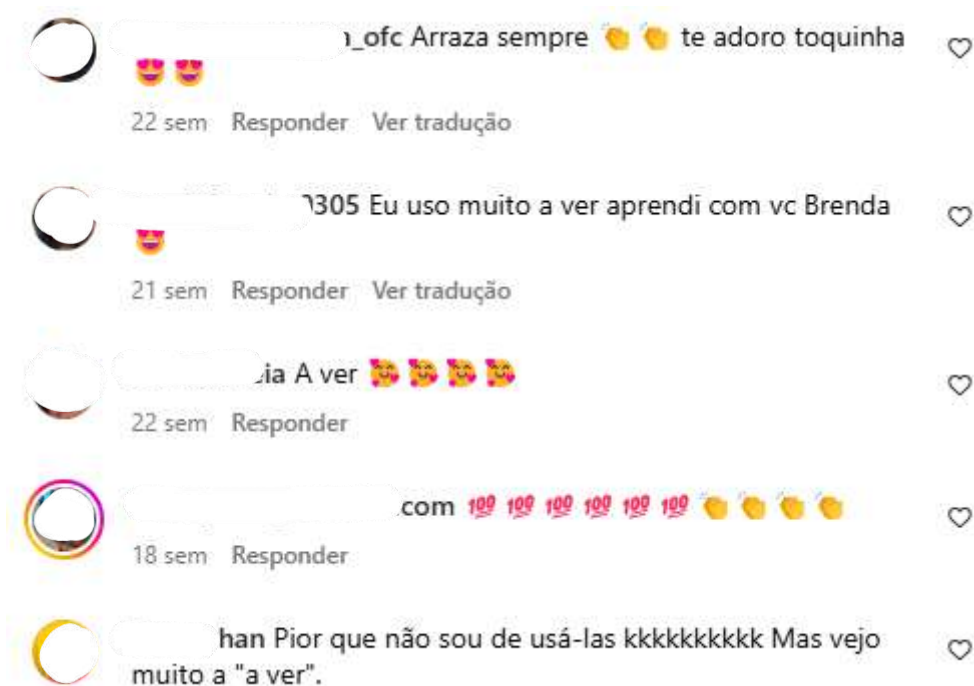
Na figura 18, a professora reafirma o conteúdo do *reel*, nesse caso, seis expressões em língua espanhola para situações diversificadas. Nos comentários, os usuários respondem à questão proposta “Qual vocês já conheciam?”. Nesse caso, notamos ressonâncias em torno de formas verbais como “arrazar”, isto é, repetições em torno de emojis de aplausos e coração, marcando a inscrição dos sujeitos-usuários com relação ao conteúdo em meio à identificação e afetividade nesse processo, conforme vemos no recorte abaixo:

Figura 20 – 8º Recorte de comentários



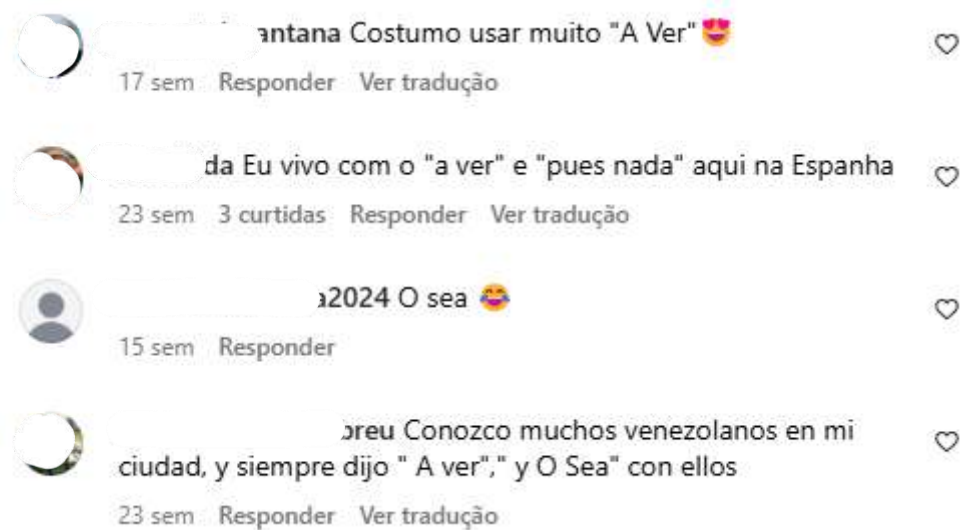
Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 21 – 9º Recorte de comentários



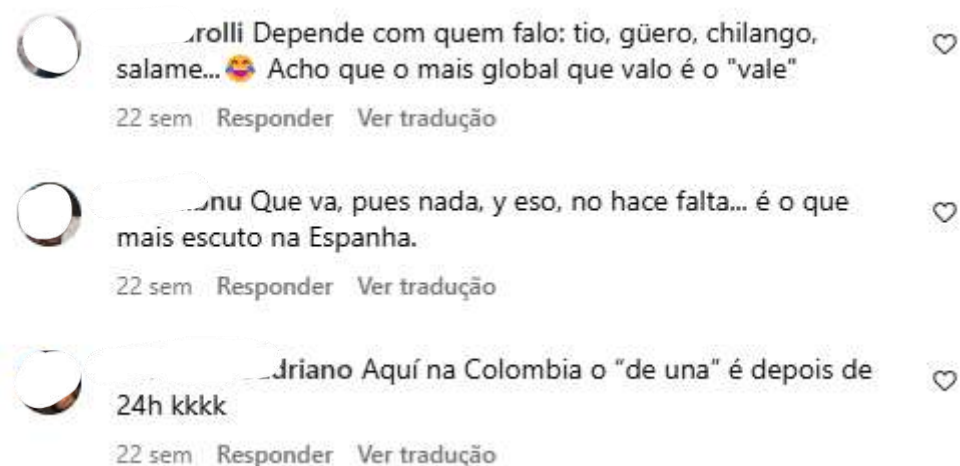
Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 22 – 10º Recorte de comentários



Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 23 – 11º Recorte de comentários



Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Nesta sequência de comentários, na figura 19, podemos depreender, primeiramente, que a rede social *Instagram* possibilita que os usuários “entrem” nesse efeito-interação proposto pelo perfil. As condições de tal rede social, isto é, seu modo de funcionamento, consequentemente impulsionam o sujeito a comentar, questionar, perguntar e esses comentários/reações como curtidas e compartilhamentos que geram justamente um efeito-engajamento da publicação.

Nas figuras 20 e 21, podemos considerar tais modos de dizer que indicam um dado hábito (formas verbais no presente do indicativo) apontam para processos de subjetivação à língua em que o sujeito se inscreve nessa rede de sentidos em seu cotidiano, nesse caso, os usuários afirmam que as usam em seu dia a dia na Espanha ou com amigos venezuelanos. Dessa

forma, a língua espanhola, no caso desses comentários, emerge como “familiar”, ou seja, um lugar de pertencimento ao sujeito justamente por esses falantes, independente da proficiência no espanhol, indicarem que estão “funcionando” nessa língua outra. Assim, o sujeito-usuário da rede social demonstra que, de fato, está se inscrevendo na língua espanhola. O que ocorre é que a língua já faz parte de suas vidas, seja quando usam as expressões ou as escutam na Espanha ou Colômbia.

Na figura 22, podemos depreender ressonâncias de significação em torno da repetição de construções que funcionam parafrasticamente, como por exemplo: “costumo usar muito *a ver*”, “eu vivo com o *a ver*”, “*pues nada* aqui na Espanha”, “eu uso muito *a ver* aprendi com vc Brenda (sic)”. Os comentários a partir de expressões em relação de paráfrase (diferentes construções, mas que estão em vibração semântica) apontam para o uso principalmente da expressão *a ver*, marcando um processo de identificação de tais sujeitos-usuários com o conteúdo proposto pela professora do perfil. Nesse sentido, vemos nos dizeres dos sujeitos o processo de inscrição na língua espanhola, ou seja, a identificação dos sujeitos aprendizes com a expressão (da língua espanhola).

Nos comentários relativos à figura 23, vemos os sujeitos expondo situações em que utilizam determinadas expressões: o primeiro comentário, em tom de humor diz: Depende com quem falo: “tio, güero, chilango, salame... Acho que o mais global que valo é o ‘vale’” (sic). Outro comentário repete expressões que ouviu: “*Que va, pues nada, y eso, no hace falta...* é o que mais escuto na Espanha”. Abaixo, outro comentário: “*Aquí* na Colombia o ‘de uma’ é depois de 24h (risos)” (sic). Esses sujeitos partem daquilo que mais vivenciam nos países que se tem conhecimento. Nesse sentido, eles se colocam como *porta-vozes* da língua espanhola, marcando um processo de inscrição e identificação frente à língua espanhola. Interessante notar que o sujeito se filia ao espanhol, seja a partir da variante europeia ou da América. Nesse caso, a posição sujeito demarca o país referente a cada variante geográfica com a qual se identifica.

Vale dizer que aprender uma língua estrangeira, de fato, envolve um tenso processo de encantamento e/ou estranhamento na/pela língua estrangeira, visto que tal inscrição/aprendizagem nos defronta com outros modos de estruturar as significações “do” mundo, que se apresenta “tangivelmente” como múltiplo e diverso. Para tanto, trazendo as reflexões de Kristeva sobre a subjetividade como “um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (Kristeva, 1988, p. 283), podemos afirmar que o sujeito pode sentir atração ou resistência em relação a essa língua estrangeira ou uma variante diatópica ou regional que demanda a (re)estruturação de sua subjetividade.

Nesse sentido, os comentários desse vídeo demarcam a posição dos seguidores do perfil como sujeitos-aprendizes que engajam no conhecimento abordado e de sujeitos-falantes do idioma, marcando, portanto, diferentes inscrições frente à língua. Além disso, os sujeitos estão a todo momento marcando a fusão entre as memórias das línguas ao produzir enunciados que mesclam léxicos que funcionam em conjunto. Nesse sentido, o sujeito demarca-se como sujeito que se constitui de duas memórias.

Outro ponto a ser elencado é a constante utilização de emojis por parte dos sujeitos ao comentar, seja um rosto com olhos de coração (como apaixonado) ou com os olhos lacrimejando com um grande sorriso (chorando de rir). Compreendemos os emojis como um recurso posto nesse espaço do digital que se configura como parte do material discursivo e, portanto, contribui para a (re)construção e circulação de sentidos (Dias, 2016).

Nesse sentido, atrelamos os emojis e seu funcionamento discursivo constitutivo dos comentários à função discursiva de demarcar a inscrição do sujeito à língua por meio da afetividade - nesse caso, ressaltam-se emojis que expressam sentidos de amor, risos e felicidade ou resistência (emojis que expressam sentidos de dúvida, tristeza, confusão).

Abaixo, seguimos para a última sequência discursiva deste perfil:

Figuras 24 e 25 - 4ª SD



Fonte: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Nesta sequência discursiva, a professora, produtora de conteúdo, busca trazer um fato do seu cotidiano como elemento catalisador da publicação publicizando algo de sua vida

particular. Nesse caso, a professora “narra” aos sujeitos-alunos que adotou um cachorro, chamada Luna e a partir desse fato, ilustra então que trouxe uma lista de vocabulários, envolvendo a temática atrelada a *pets*. No vídeo, a professora ensina uma série de palavras desde filhote de cachorro (Cachorro) até como se diz para levar o cachorro para passear (Sacar al perro), sem raça definida – vira-lata (*Callejero*) e, ao final do vídeo, ela pergunta para os espectadores: *¿Cuál la raza de tu perro?*

Na legenda a professora, em tom afetivo e descontraído cita: “Adotamos uma *perrita* bora ver um pouco de vocabulário? Me conta aqui se você também tem um!”. Contraditoriamente, em um perfil que “prega” a fluência, está produzindo um efeito de fusão entre as línguas. No caso, a professora formula em língua portuguesa um comando que segue na legenda do *reel* “Me conta aqui se você também tem um!”. Essa questão posta na publicação produz um efeito-engajamento dos seguidores do canal e consequentemente esses comentários permitem que tal conteúdo alcance mais visibilidade no *Instagram*.

Nesse sentido, notamos mais uma vez a filiação da criadora a uma formação discursiva educacional, a partir da qual a produtora de conteúdo mobiliza saberes sobre a língua espanhola, acionando, para tanto, vocabulários e expressões úteis para o dia a dia dos seus seguidores.

Vemos os comentários a seguir:

Figura 26 – 12º Recorte de comentários



Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 27 – 13º Recorte de comentários



Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Figura 28 – 14º Recorte de comentários



Fonte: Fluency Espanhol, 2025

Nos comentários da figura 26, as pessoas respondem à pergunta sugerida, ainda citam os nomes de seus *pets* e formulam, em espanhol, seus sentimentos envolvendo seus animais de

estimação, marcando um efeito subjetivo de apego e ternura em relação às mascotes, além de uma inscrição no conteúdo ensinado- posição sujeito-aprendiz e à língua- posição sujeito falante, ao produzir comentários em espanhol.

O primeiro comentário deste recorte, em tom afetivo e em espanhol, diz: “*Aquí tenemos Frank, Banjo, Raksha y Pretinha, todos callejeros. El amor de ellos a nosotros es incondicional. Deseo que Luna te traga muchas alegrías y que tengas muchas historias para contar*” (sic). O comentário é atravessado por sentidos que retomam um já-dito relacionado à afetividade frente a animais de estimação. Nesse caso, o conteúdo que a professora apresentou, em espanhol engaja seu público e isso pode ser demonstrado quando os sujeitos usuários se inscrevem de maneira recorrente na repetibilidade lexical de palavras como *Callejeros* e *Luna* que foram citados no vídeo. Além disso, os sujeitos partem do uso da língua espanhola para comentar, demarcando seu lugar como sujeito-aprendiz que está se inscrevendo na língua-alvo para (re)construir sentidos.

Assim sendo, nesta sequência de comentários, na figura 26 e 27 e 28 depreendemos ressonâncias discursivas em torno da dimensão do afeto ligado aos pets. Destacamos itens lexicais como “amor”, “alegria” “*hermosa*” “*gatera*”, consideramos que enunciar ou tentar produzir sentidos na língua espanhola mobiliza uma dimensão subjetiva dos sujeitos-seguidores do perfil em virtude do “tema” do vídeo. Nesse caso, a maioria dos sujeitos-seguidores do perfil mobilizam o vocabulário, a exemplo da palavra *callejero* que a professora apresentou no vídeo, o que já demonstra um efeito de inscrição na língua-alvo. Um sujeito-internauta, por sua vez, lança uma pergunta sobre como podemos chamar “filhotes” de cachorro em espanhol “*No sería tbn un perrito?*” (sic) - sem resposta.

Também na figura 27, há um resgate de memória fílmica, dentre os comentários, sobre o longa-metragem *101 dálmatas*, uma vez que o cachorro no vídeo pertence a essa raça. Em tom de humor, o sujeito-usuário da rede formula, em espanhol, que se a professora tiver mais 100 pode fazer um filme, deslocando os sentidos para outro lugar que tem a ver com a indústria cinematográfica em que há cães da mesma raça que a do vídeo (Dálmata). O sujeito, nesse sentido, não comenta sobre a língua. Nestes recortes vemos outros desdobramentos discursivos para outras questões como os comentários de sujeitos-seguidores sobre não ter cachorro e sim um gato.

Citemos, na figura 28, os casos de internautas que dizem preferir *Michis* – gatos ou terem “*gatitas*”, como em: “*Yo no tengo perro, sólo una gatita*” (sic), marcando uma tomada de posição diferente daquela proposta pelo vídeo e legenda. Nesse sentido, há uma mescla entre comentários como: “*Yo tengo dos gatitas hembras*” e “*Tengo dos: Simba y Venom. Uno es*

callejero y outro Amstaff”. Ademais, os comentários seguem trazendo afirmações, sobretudo sobre *perros* (Cachorros) – “*Yo tengo cinco perros, todos son callejeros*” e “*Lo mio es un Shitzu pequeno*”. Todos estão incidindo de maneira a ressoar parafrasticamente representações imaginárias do vídeo, ao comentar sobre seus animais e ainda, utilizando a língua espanhola para fazê-lo. Dessa forma, os sujeitos se inscrevem na língua como sujeitos dela, marcando sua posição.

Nesse sentido, os sujeitos estão se identificando ao conteúdo no seu processo de assujeitamento à língua, demarcando, mais uma vez, como esse percurso é atravessado por outras questões que não se prendem à repetição de léxico.

Abaixo, construímos uma tabela com as principais ressonâncias e deslocamentos de sentidos observados nos vídeos deste perfil, para que seja materializada essa noção de subjetivação por meio das ressonâncias e a *desidentificação* por meio dos deslocamentos, que conforme Celada (2008) também são mobilizados no processo de subjetivação à língua.

Nestes comentários, percebemos uma maior incidência de enunciados em língua espanhola, ou seja, os sujeitos estão utilizando-se da língua espanhola para enunciar sobre suas mascotes. Abaixo, delimitamos um quadro com os principais movimentos de ressonância interdiscursiva e até mesmo deslocamentos dos vídeos aqui analisados:

Quadro 4 – Ressonâncias e deslocamentos das sequências discursivas do perfil *Fluency Espanhol*

1º perfil	Descrição	Ressonâncias	Deslocamento
1º vídeo	Uso do <i>tú/usted</i> – linguagem formal e informal	<i>Me puedes tutear</i> <i>Tuteame por favor</i>	Olá, o <i>whatsapp</i> não me responde.
2º vídeo	Gamificação- qual a alternativa correta e uso de expressão cotidiana	<i>Letra A</i> <i>Sacando la basura</i> <i>Letra B</i>	Não há
3º vídeo	Expressões recorrentes em espanhol	<i>A ver</i> <i>Que va</i> <i>Pues nada</i> <i>Arraza sempre</i>	Não há
4º vídeo	Vocabulário para mascotes	<i>Yo tengo dos gatitas</i> <i>Yo tengo cinco perros</i>	<i>Cien más y ya te puede hacer una peli</i>

Fonte: A autora

Percebemos que os comentários dos vídeos aqui selecionados apresentam uma padronização referente ao conteúdo. Os sujeitos/usuários não desenvolvem a temática a partir do conteúdo da professora ao responderem o questionamento de maneira singela, há poucos questionamentos, demarcando, sobretudo a maneira como a professora aborda a língua espanhola, de maneira pragmática, focando em situações de uso, vocabulário e gamificação.

Nesse sentido, os sujeitos/usuários se colocam em uma posição de reverberadores do conteúdo, se inscrevendo de maneira pragmática em novas expressões e mobilizando uma memória discursiva que se repete em seus comentários.

Dessa forma, podemos dizer que nesses *reel*, os sujeitos se identificaram e se desidentificaram com temas, sobretudo, gramaticais (ligados à dimensão lexical), ressoando sentidos ligados aos temas sugeridos pela professora/produtora de conteúdo. É importante lembrar que este perfil está atravessado por um viés comercial, então todos os conteúdos abordados propõem um “petisco” de um curso maior a ser comprado por quem se interessar a partir dos *reels*. Por isso a inscrição do sujeito/usuário se limita a essa função.

Além disso, a professora/criadora de conteúdo se filia a uma formação discursiva educacional, ao abordar, em seus dizeres, diferentes formas pelos quais os sujeitos podem aprender a língua. Porém, a aprendizagem da língua, de fato, não é objeto desta pesquisa, por isso destacamos os fatores subjetivos mobilizados pelos sujeitos nestes pequenos vídeos, com o suporte de autoras como Payer; Celada (2016) e Celada (2002, 2008) e Serrani (1991), buscamos compreender como os sujeitos estão se identificando e *desidentificando* em movimentos de ressonância parafrástica com relação ao conteúdo elencado nos vídeos sobre a língua espanhola.

O segundo perfil é denominado *espanholtranqui*. O professor Diego José é formado em Letras/espanhol, desse modo, seus dizeres sobre a língua espanhola apresentam algumas particularidades em relação aos outros perfis. Em termos de abordagem didático-pedagógica, seus vídeos são mais contextualizados a partir de temas midiáticos, por exemplo, ele traz recortes de entrevistas do jogador Messi para contextualizar as particularidades da língua espanhola de modo geral e do espanhol particularmente da Argentina, em relação ao uso do *voseo*, uso do pronome *vos* (você), por exemplo.

Neste perfil, assim como no anterior, o professor oferece um curso para seus seguidores. Este curso é de sua autoria, assim, todo seu conteúdo apresenta uma imagem final, avisando seus seguidores que podem acessá-lo ao clicar no *link* que fica em sua biografia.

O professor tem uma abordagem despojada, e, sobretudo, traz conteúdos tentando desconstruir o imaginário de espanhol como língua fácil. Para isso, ele foca em vídeos

desmistificando o entendimento universal do *portunhol maroto*, na comunicação com hispânicos, como veremos no primeiro recorte de sequência discursiva abaixo.

Figuras 29 e 30 - 5ª SD



Fonte: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Neste vídeo, o professor está em Buenos Aires e aparece em ambiente externo, isto é, está percorrendo as ruas da capital argentina e usa roupas em tom escuro. Nesse vídeo, o produtor de conteúdo entrevista argentinos, perguntando se eles sabem o que significam algumas expressões representativas do que ele designa como *portunhol maroto*, isto é, palavras/expressões que os brasileiros “falam” com base em um suposto efeito de coincidência total entre as línguas para formar expressões na língua espanhola.

Ao perguntar sobre a expressão em *portunhol Buelo de cueco*, os sujeitos-argentinos entrevistados ficam confusos e dão alternativas do que acreditam ser os possíveis significados daquela expressão, como por exemplo “alguém que está meio louco da cabeça”. Quando o professor explica o real sentido em espanhol, nesse caso, o equivalente à “torta de coco¹⁰”, eles conseguem reconhecer a que a expressão se refere. A próxima expressão em *portunhol* é *Pipueca Salgadita*, os argentinos não conseguem formular um equivalente para espanhol e alguém cita que pensa ser algo de comer, como carne e quando o professor fala o que significa

¹⁰ Bolo de coco – tradução minha

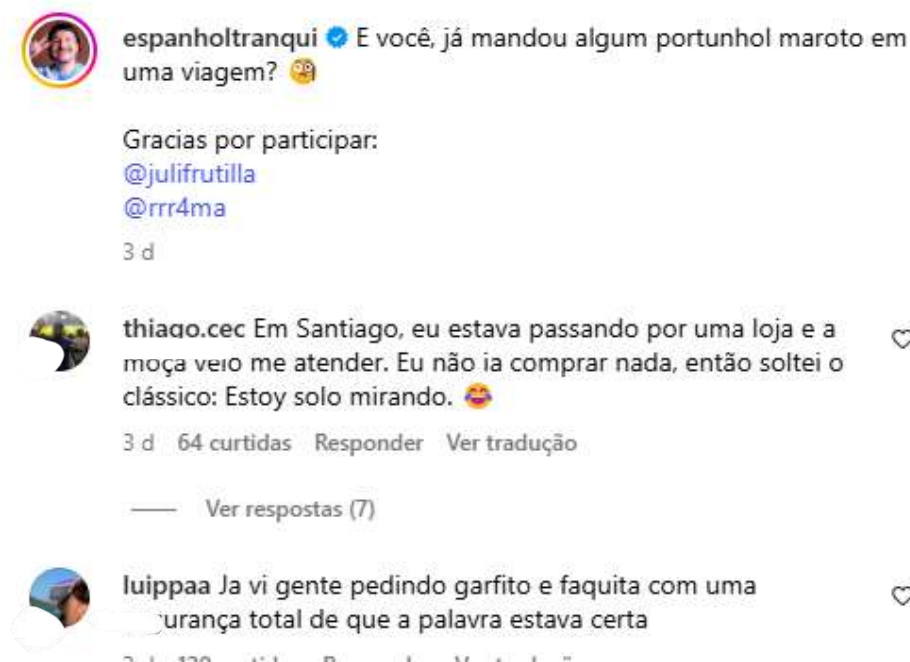
*Pochoclo salado*¹¹, as pessoas dizem *nada que ver*¹². A próxima expressão foi *cueca cuela* e uma das entrevistadas logo identifica como *Coca-Cola*, porém, a outra entrevistada pensa ser um jogo, quando o professor diz ser “*Coca-cola*”, ela diz que é *rarísimo*¹³.

Dando sequência ao vídeo, o professor pergunta sobre a palavra *Raboticuaba*, porém, sem êxito, os argentinos não conhecem. Em seguida, pergunta pela expressão *Pero que si pero que no* e os argentinos conseguem entender como “mais ou menos”, identificando um equivalente para o espanhol.

Ao final do vídeo, ele comenta que o *portunhol maroto* nem sempre funciona e pergunta para quem está assistindo trazer à tona situações reais que acontecem com eles, quando tentaram se comunicar usando *portunhol* em alguma viagem ou conversando com alguém.

Vemos, abaixo, os recortes de alguns comentários gerados a partir desse vídeo.

Figura 31 – 15º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Nesta sequência de comentários do vídeo, notamos que os sujeitos-seguidores, em tom cômico, trazem tais experiências embaraçosas vivenciadas por eles que jogam justamente com um imaginário de espanhol como língua espontânea ou do improviso, respondendo, sobretudo,

¹¹ Pipoca salgada – tradução minha

¹² Nada a ver – tradução minha

¹³ Muito esquisito – tradução minha

à pergunta feita pelo professor na legenda “já mandou um *portunhol* maroto em alguma viagem?”.

Assim, nos exemplos de prática de conversas com hispanófonos, ressoam sentidos de “vexame” ou “constrangimento” quando esses sujeitos usam expressões que “seriam” traduções diretas e equivocadas do português para o espanhol como *estoy solo mirando*, o uso de *garfíto* e *faquita*, na tentativa de improvisar.

Tais construções sintático-enunciativas referentes ao *portunhol* que se repetem fazem ressoar sentidos inscritos na memória do dizer na qual o *portunhol*¹⁴ constitui-se como uma mescla linguística - marcando um encontro entre as memórias da/na língua, isto é, o português deixando marcas no espanhol- que engendra processos de intercompreensão linguística na lógica do “jeitinho”. Contudo, há que considerar o fato de o professor, com base em exemplos do uso do *portunhol*, buscar justamente mobilizar o desejo do aluno pelo objeto “espanhol” como língua estrangeira e não língua do improviso.

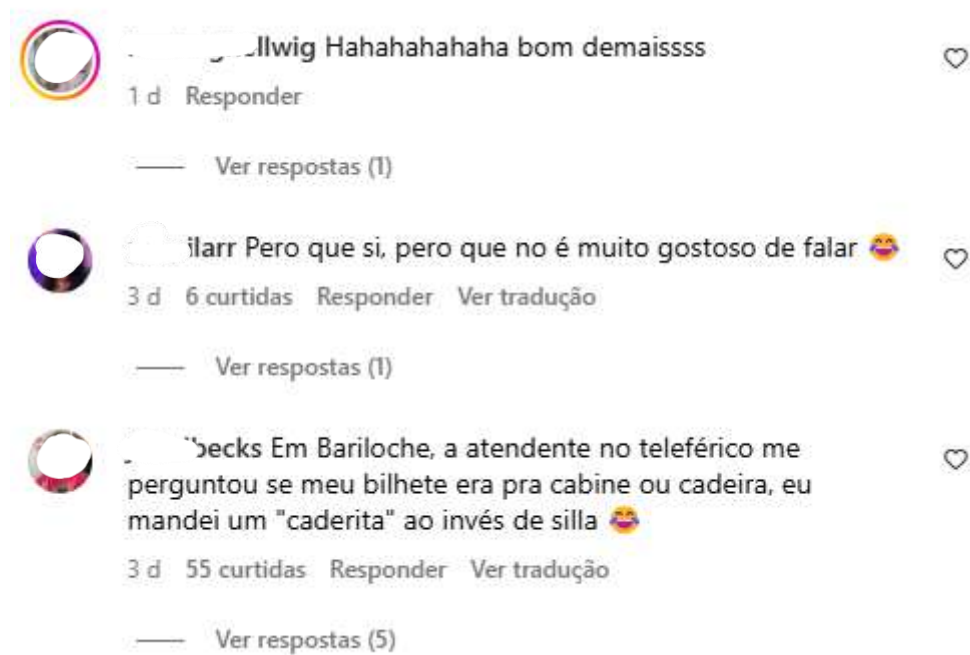
Celada (2002, p. 174) nos ensina que há um “sujeito errante que, justamente, vaga, vacila, erra - sentindo-se incerto e inconstante - pelo entremeio que perpassa, separa e entrelaça essas línguas para ele. Esse entremeio o expõe a deslizos, vacilações e tensões no processo de aprendizagem”.

Nestes comentários, vemos como os sujeitos descrevem suas experiências, ao usar dos recursos do *portunhol* para se comunicar em língua espanhola. Embora estejam lidando com incertezas, vacilos, erros na língua espanhola, as tomadas de palavra apontam para um efeito-humor acerca das situações que vivenciaram. Esse efeito cômico produz o engajamento do sujeito-seguidor que comenta e marca um interesse com relação aos relatos de outros seguidores.

Abaixo vemos mais comentários deste vídeo:

Figura 32 – 16º Recorte discursivo

¹⁴ Trata-se de uma mescla entre português e espanhol que se caracteriza por ser uma ferramenta de identidade entre povos falantes de língua portuguesa e espanhola, principalmente na região da fronteira Brasil/Uruguai. Porém, para além disso, o *portunhol* é uma interlíngua, que se remete a uma fase instável do aprendiz na qual ele ainda mistura as duas línguas, português e/ou espanhol como línguas estrangeiras. Nesse sentido, o *h* se configura como uma mescla dessas duas línguas que se materializam nos dizeres dos sujeitos aprendizes dessas línguas (Sturza, 2019).



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Figura 33 – 17º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Nestes recortes, vemos vários comentários de sujeitos que não estão se inscrevendo na língua em si, mas se identificando com o conteúdo oferecido pelo professor devido ao seu caráter cômico e por retomar memórias de aprendizados, experiências anteriores com o

portunhol e até mesmo questionando alguns imaginários outra vez construídos com relação ao espanhol.

Esses comentários ressoam, sobretudo por meio de glosas, já que os sujeitos seguidores do perfil estão comentando o conteúdo e explicando sua relação com o que foi dito. Authier Revuz (1990) traz uma contribuição relevante ao funcionamento das glosas. Tomando-as como explicações, comentários, orações explicativas, acréscimos, as glosas são elementos reveladores da subjetividade do sujeito que enuncia e não podem ser vistas como elementos acessórios ou marginais ao enunciado.

Assim, estamos entendendo aqui as glosas como um modo de dizer por meio do qual o sujeito (nesse caso, o aprendiz, o falante de espanhol que comenta os *reels*) diz algo e, logo em seguida, explica, refraseia, exemplifica ou traduz esse dizer.

Esse movimento demarca a subjetivação do sujeito ao que foi abordado, por meio da identificação, afinal, o *portunhol* está presente no que constitui o espanhol ser considerado fácil ou língua de improviso (Celada, 2002).

Em sintonia com Celada (2002, p. 31), reiteramos que o imaginário do brasileiro com relação ao espanhol foi e é representado pela sequência metonímica “espanhol –língua parecida –língua fácil”. E, de fato, essa suposta semelhança gera contextos nos quais os sujeitos-falantes de português improvisam ou a usam de modo intuitivo, produzindo sentidos indesejáveis.

O professor, de modo geral, aborda de modo consequente essa visão dos brasileiros, na tentativa de desmistificar esse imaginário e ratificar a complexidade da língua espanhola, portanto, a importância de estudá-la. Sua filiação a uma formação discursiva educacional se pauta em abordar a língua espanhola como uma, isto é, como uma língua que apresenta sua própria complexidade apesar de haver elementos correspondentes nas línguas portuguesa e espanhola.

Seguimos com mais recortes de comentários abaixo:

Figura 34 – 18º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Neste recorte, os sujeitos internautas estão incidindo sobre o vídeo de maneiras diversas: o primeiro comentário se coloca ao vídeo como todo, falando que o considera “muito bom”, já o segundo, retoma uma experiência vivida por um amigo, ao usar o *portunhol ruepa* em Buenos Aires.

O quarto comentário se refere a uma fala de uma entrevistada no vídeo que se expressa com “Me mataste” – o sujeito a considera “a melhor expressão argentina”. O último comentário que aparece se refere ao formato de vídeo (entrevista com hispanófonos), dizendo ter amado.

Todos os comentários são de sujeitos se inscrevendo nos discursos evocados pelo vídeo. Ressaltamos que os comentários marcam modos de subjetivação quanto a sentidos de expressões constitutivas da língua outra. Ao analisarmos os efeitos de sentido que emanam das escolhas lexicais dos sujeitos, observamos que eles se identificam com o conteúdo, fazendo ressoar sentidos em torno do conteúdo apresentado sobre a língua espanhola, a partir de formas como “muito bom”, “melhor expressão argentina”, “amei esse formato de vídeo” “vídeo maravilhoso”.

Essas tomadas de posição se filiam a um dado sentido de comicidade, na medida em que os sujeitos-internautas acham engraçadas essas expressões que funcionam no *portunhol*. Por fim, trazemos mais alguns recortes.

Nestes comentários, os sujeitos/usuários, novamente, se posicionam frente a exemplos de situações corriqueiras e cômicas, ao tentar se comunicar em *portunhol*. Outros comentários apenas expressam risos, marcam outras pessoas para assistir ao vídeo ou elogiam o conteúdo.

Em especial, notamos um comentário que fala de partir da língua inicial (português) para a língua-alvo (espanhol) e vice-versa, para compreender como os hispânicos formulariam seu *portunhol*, nesse sentido, o sujeito mobiliza um outro olhar para esse exercício, que está atrelado ao campo da variação linguística nos estudos espanhol-português, o que não é o alvo desta pesquisa. Nesse sentido, vemos que os sujeitos estão nesse lugar de identificação com expressões cotidianas que se constituem em torno de ambas as línguas, focalizando a comicidade do seu uso.

A comicidade relativa aos gestos de leitura deste vídeo por parte dos sujeitos/espectadores se produz no uso recorrente do emoji “chorando de rir” que emerge em vários comentários deste vídeo. Retomando, ainda, Dias (2016), esses emojis materializam o discurso ali empregado e produzem um efeito de sentido cômico com relação às formulações sobre o *portunhol maroto*.

Assim, o *portunhol*, ao se constituir como uma mescla das memórias da língua portuguesa e espanhola, possibilita a vibração mútua de ambas as línguas. Nesses processos, os sujeitos abordam o *portunhol* de que lançam mão como meio de se demarcarem como aprendizes e seguidores do perfil *espanhol tranqui*.

Abaixo, vemos outro recorte de sequência discursiva:

Figuras 35 e 36- 6ª SD



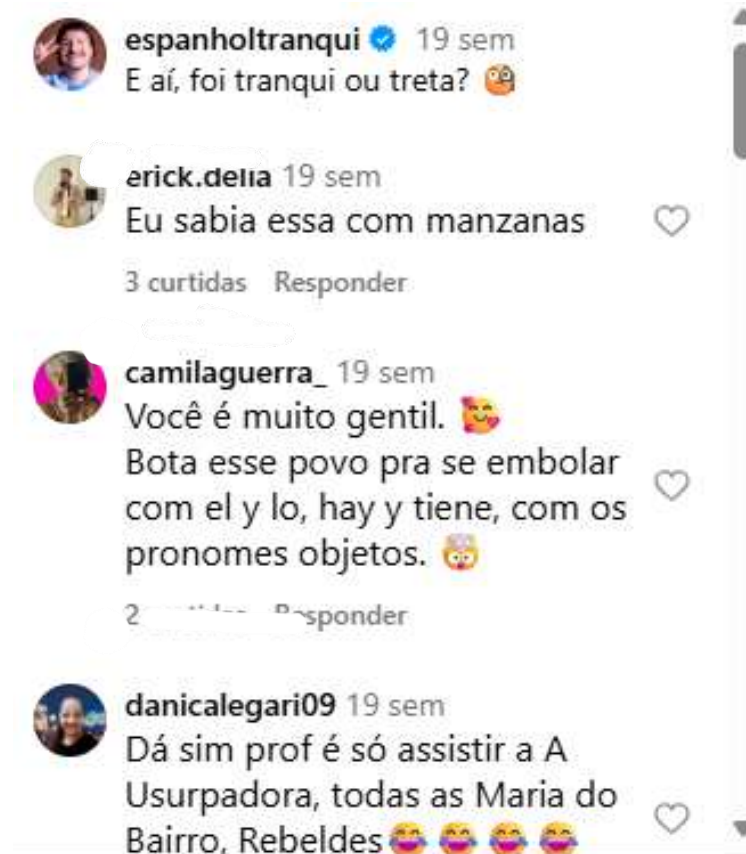
Fonte: [Instagram](#) Acesso em 24 ago. 2025.

Neste vídeo, o professor faz, na introdução, uma imitação: “Ah eu não preciso estudar espanhol porque eu entendo tudo...” “Ah é mesmo, então me diz o que significa essas frases”. Sua formação discursiva educacional se apresenta ao demarcar, em mais um vídeo, a desmistificação do espanhol como língua fácil que não precisa ser estudada. Após retomar um enunciado já-dito muito comum entre estudantes brasileiros de Espanhol, o produtor de conteúdo enumera várias expressões em espanhol que apresentam os “falsos amigos”, dificultando o entendimento de alguém que não tenha um conhecimento mais aprofundado da língua. Com essas frases, o professor faz um tipo de gamificação: o espectador tem 3 segundos para pensar no que significa cada frase, encerrado o tempo, ele traz o sentido da palavra e/ou expressão.

Por exemplo, na imagem recortada, o professor apresenta a frase *Lo que pasó me enojó* considerando o imaginário da língua portuguesa, alguém poderia associar o enojar a “sentir nojo” o que, na realidade, em língua espanhola, significa “enraivecer” ou seja: “O que aconteceu me deixou bravo(a)”.

Na legenda do vídeo, ele coloca: “E aí, foi *tranqui* ou treta?”. Em seguida, vemos recorte de comentários abaixo:

Figura 37 – 19º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Neste recorte, os sujeitos-internautas comentam suas impressões sobre o vídeo. Podemos depreender que o funcionamento dos perfis de Ensino de língua espanhola no Instagram possibilita ao sujeito-aprendiz posicionar-se em termos afetivos com relação à língua-alvo. Nesse caso, notamos ressonâncias em torno de afirmações categóricas nas quais o primeiro cita já conhecer uma das expressões; o segundo demarca que o professor foi muito gentil em abordar aquelas expressões e que deveria trazer questões ainda mais difíceis e o terceiro, por sua vez, que comenta, ironicamente, que é possível aprender espanhol assistindo a novelas mexicanas populares.

Abaixo, vemos mais um recorte de comentários:

Figura 38 – 20º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

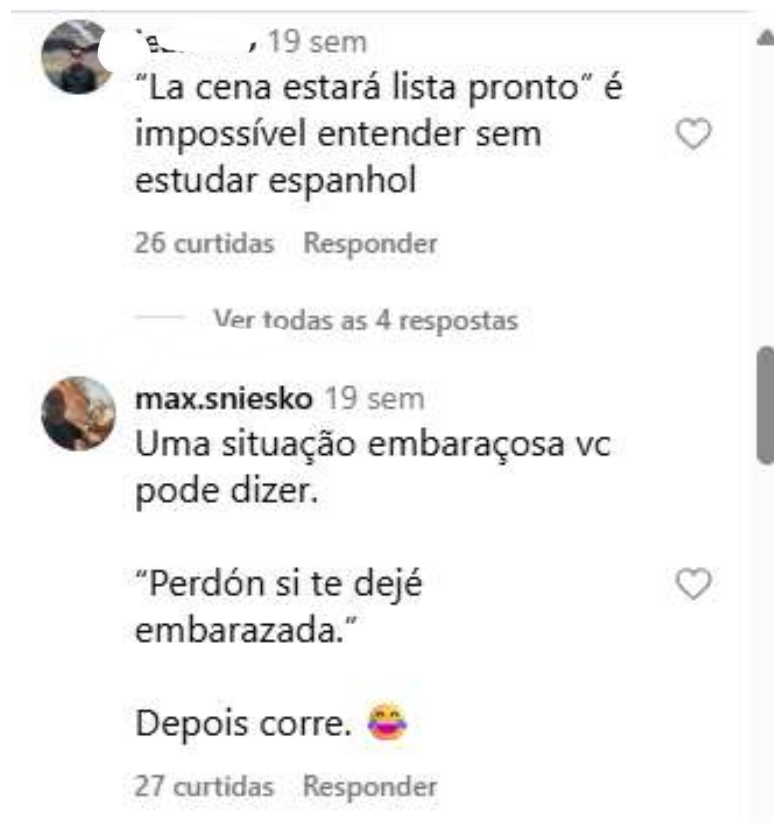
Já neste recorte, detectamos ressonâncias em torno de acréscimos contingentes por meio de incisas, glosas, o que, nesse caso, demarca as tensões entre o que o sujeito faz na língua e o que ele deveria ou gostaria de fazer. Nesse caso, o primeiro comentário aponta para um sujeito-usuário que tem dificuldade na oralidade e usa o *portunhol* para demarcar essa inscrição na língua espanhola: *enroladita* (emoji que expressa preocupação/confusão). Nesse sentido, ao usar esse emoji em consonância com *enroladita*, o sujeito utiliza-se do *portunhol* para demarcar sua inscrição na interlíngua e, além disso, produz, pela enunciação e pelo emoji, um gesto de resistência em compreender algumas expressões em espanhol. Nesse sentido, o sujeito reconhece, em seus dizeres, sua falta/falha¹⁵ (Vinhas, 2007) ao entender/*enunciar* em língua espanhola.

¹⁵ Segundo Vinhas (2007, p. 201) “há algo que falha, então, e o que falha tem origem em uma falta que estrutura o sujeito”. Isso quer dizer que quando falamos em falta/falha do sujeito que enuncia nessa língua outra, referimo-nos aos tropeços, deslizos e erros comuns no processo de aquisição de uma língua estrangeira. A língua lhe escapa: há um sentido que falta e há uma falha nesse processo de inscrição. Nesse caso, considerando a noção de falta como conceito central da Análise de discurso, a falha do sujeito não pode ser vista como erro ou defeito. A falha representa o momento de ruptura em que os sentidos escorregam, deslizam. Já a falta demanda pensar que tanto a língua quanto o sujeito são incompletos: o sujeito do discurso não é dono do seu dizer, deixando resvalar sentidos indesejáveis pelo atravessamento do inconsciente, isto é, não dominamos nem a língua materna. Ademais, a língua é passível de equívoco e/ou outros sentidos ou ainda, não é possível dizer tudo em uma língua.

No segundo comentário, o sujeito-usuário retoma uma expressão da cidade onde vive e pela expressão “Bah” se coloca como gaúcho, que utiliza a expressão *enojar* que advém da língua espanhola, o que aponta para um processo de subjetivação à língua-outra e, no último comentário, o sujeito-aprendiz afirma que está empenhado na tentativa de aprender espanhol (ainda que seja um processo complexo e se posicione na forma de um desabafo) por meio do futebol, o que também evidencia um laço afetivo com a língua a partir de um esporte popular.

Abaixo, seguimos com mais recortes:

Figura 39 – 21º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Figura 40 – 22º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Nestes recortes, destacamos as ressonâncias em torno de construções que se associam aos falsos cognatos. Assim sendo, o primeiro comentário da figura 39 traz uma afirmação sobre um enunciado em espanhol “La cena estará lista pronto” (tradução para o português: O jantar estará pronto em breve). A expressão acima está reiterando sentidos a partir dos quais seria impossível compreendê-la sem estudar a língua, demarcando as diferenças entre português e espanhol, tendo em vista que o vídeo apresenta uma série de “falsos amigos” que, traduzidos literalmente, não coincidem com o sentido esperado pelo falante brasileiro.

O segundo comentário da mesma figura, também produz ressonâncias a partir dos “falsos amigos”, com base em um jogo cômico com o falso cognato *embarazada* que significa “grávida” e comumente é confundido com a forma “embaraçada” em português que tem sentido de “envergonhada”. Essa não coincidência entre as línguas move a questão das memórias da língua portuguesa e espanhola, a partir de um efeito de sentido cômico. De fato, as diferenças entre as línguas trazem um efeito de leveza para uma abordagem que busca justamente problematizar os sentidos não coincidentes entre a língua portuguesa e a espanhola em uma situação comunicativa real.

No recorte da figura 40, o primeiro comentário faz um jogo de palavras com o que se entende da língua em diferentes países hispanófonos: quando ele diz *voy a coger el coche qué se queda en la calle*¹⁶ – o sujeito-usuário textualiza o verbo *coger*, que apresenta diferentes sentidos – na Espanha, o verbo equivale ao pegar do português – já na América Latina, de modo geral, tem o sentido de relação sexual. Portanto, o sujeito-usuário marca sua inscrição na língua e mostra reconhecer a variação diatópica do espanhol. Justamente esse sujeito problematiza uma possível situação embaraçosa pela qual alguém sem muito entendimento poderia passar.

O segundo comentário desta figura traz um efeito cômico com um *portunhol* improvisado, ao enunciar a expressão *Show de Buela* – e o último aqui recortado, responde à pergunta final do professor – se as expressões foram *tranqui* ou treta de entender, para o sujeito, foi *tranqui*

Neste vídeo, as ressonâncias em torno de construções contendo falsos cognatos implicam um movimento que mostra que o professor/produtor de conteúdo (re)significando um imaginário de “língua fácil” em torno do espanhol. Os falsos cognatos são trazidos pelos sujeitos que assistiram ao material postado e comentaram no vídeo, em um movimento no qual eles se reportam aos falsos cognatos e se identificam com um dado efeito de sentido cômico atrelado às gafes cometidas, o que também está relacionado a uma memória *de língua na língua*. Entendidos como elementos vinculados a uma memória de língua, os falsos cognatos, ou “falsos amigos”, geram equívocos entre o português e o espanhol no momento da enunciação. Segundo Payer (2006), esses equívocos produzidos pelos falsos cognatos revelam processos complexos de identificação do sujeito com sua língua materna, que assume diferentes contornos de acordo com as condições de produção nas quais a língua é utilizada.

Com apoio em Payer (2006), é válido destacar que a noção de memória *da língua* refere-se a uma dada rede de sentidos que fazem uma língua estar presente mesmo em sua ausência, se materializando por meio de marcas e traços (dialetos, por exemplo) em uma outra língua, estabelecendo, assim, uma relação de memória *da língua na língua* outra. Nesse caso, os exemplos de enunciados em língua espanhola que os usuários produzem estão marcados por esse efeito de memória da língua (a língua portuguesa que se materializa) na língua espanhola.

Nos comentários dessas duas figuras, vemos o movimento de ressonância parafrástica, sobretudo por meio de construções semanticamente equivalentes e glosas. Os sujeitos demarcam conhecer a língua espanhola o suficiente para trazer seus próprios exemplos de expressões que podem gerar confusão com um aprendiz da língua que esteja desavisado. Ainda,

¹⁶ Vou pegar o carro que está na rua – tradução minha.

para reafirmar o sentido cômico proposto pelos dizeres do professor, eles trazem o *portunhol*, e se colocam como sujeitos/espectadores que assistem aos vídeos do professor com certa regularidade.

Neste sentido, os sujeitos se inscrevem de maneira a se identificar, resgatando sentidos inscritos *na/da* memória da língua portuguesa entrelaçados na memória da língua espanhola (Payer, 2014).

Abaixo, vemos mais uma sequência discursiva desse perfil:

Figuras 41 e 42 - 7ª SD



Disponível em: [Instagram](https://www.instagram.com/espanholtranqui). Acesso em 02 maio 2025.

Neste vídeo, o professor traz a seguinte colocação: Qual é o sotaque mais difícil do espanhol? Ele comenta que fez a pergunta nos *stories* (Publicações rápidas que duram 24 horas) e recebeu muitas respostas dizendo ser do Chile ou de Cuba. Em seguida, ele traz trechos de hispânicos de diversos países como Chile, Argentina, Porto Rico, República Dominicana, Venezuela e Cuba, falando sobre diferentes temas, marcando a complexidade da língua em termos de variedade. O que esse vídeo demarca é a constante tentativa de o professor/criador de conteúdo significar o espanhol como uma língua complexa e que também pode ser difícil de entender devido ao fenômeno da variação linguística.

Neste vídeo, o professor insiste na re(construção) de um imaginário de língua espanhola que também demanda um estudo complexo, demarcando sua filiação a uma dada formação

discursiva educacional. Contraditoriamente, em meio a uma inscrição em uma formação discursiva educacional que mobiliza saberes sobre a língua estrangeira, notamos a insistência de lembrar seus espectadores de que há um curso da língua na *bio* do perfil, assim, sinalizando a filiação a uma formação discursiva comercial. Esses discursos estão funcionando como possibilidades que a língua espanhola permite no imaginário que ela evoca em língua portuguesa. Nesse caso, o discurso mercadológico se coloca como uma tentativa de superar essas barreiras que tornam a língua espanhola tão difícil.

Na legenda, o professor pergunta: “Pra você, qual é o sotaque mais difícil do espanhol?” (sic) retomando a pergunta inicial do vídeo, que possibilitou sua criação. Essa pergunta gera o efeito-engajamento que faz com o que os sujeitos se anunciem no comentário.

Abaixo, seguem alguns dos muitos comentários que esse vídeo gerou, de acordo com os critérios de seleção do capítulo anterior.

Figura 43 – 23º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Figura 44 – 24º Recorte discursivo

-  ...sa Camisa bonita de uma banda massa! ❤️
- 1 sem 4 curtidas Responder Ver tradução
- Ver respostas (1)
-  ...ley Eu tenho amigos de Caracas e os entendo perfeitamente, tanto pessoalmente quanto por mensagens de voz, porém entendi apenas uns 30% do que esse rapaz ve do vídeo falou. Sobre a espanhola do vídeo, ela já deve ter feito de propósito haha. Vou mandar pro meu amigo da Espanha pra ver se ele entende e volto aqui.
- 1 sem 9 curtidas Responder Ver tradução
- Ver respostas (2)
-  ...tro Eu achando q sabia espanhol 🤔
- 1 sem 253 curtidas Responder Ver tradução

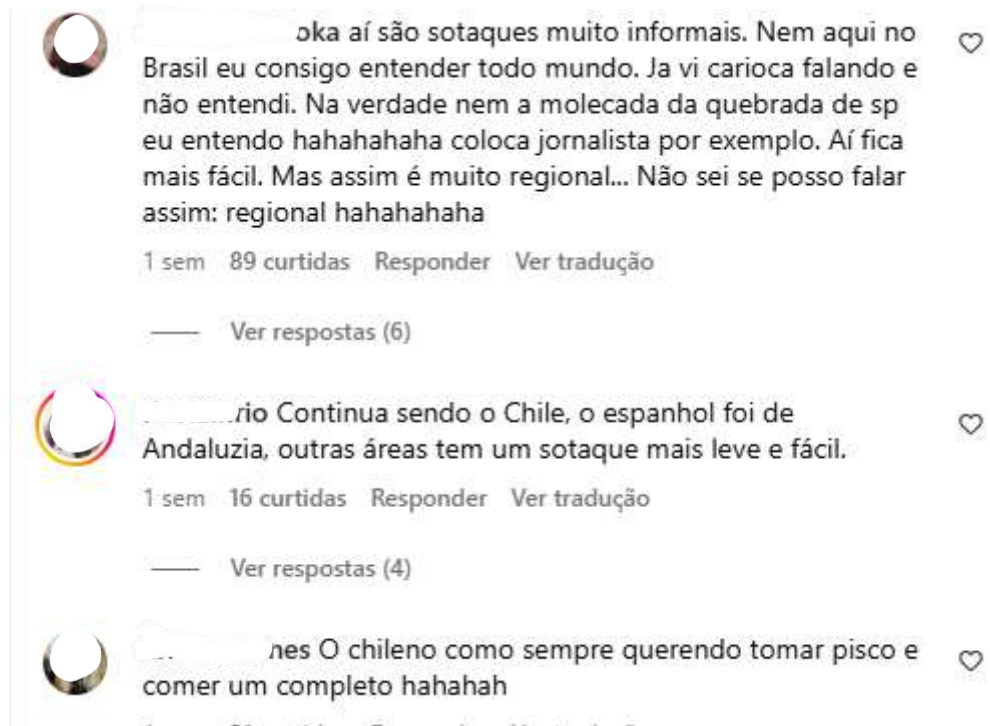
Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Figura 45 – 25º Recorte discursivo

-  ...to Vou tomar uma cueca cuela depois desse vídeo para refrescar a cabeça
- 1 sem 31 curtidas Responder Ver tradução
- Ver respostas (4)
-  ...82 Tá ficando Carioca é Hermano, puxando o S demais 😊
- 1 sem 10 curtidas Responder Ver tradução
- Ver respostas (4)
-  ...01 Já vivi em praticamente todos países da língua espanhola e já tive contato com de todos, mas no interior da rep dominicana eu já desisti até da vida. Teve uma época q eu ficava mudo só pra n ter q ouvir eles falando q era foda 🤔
- 1 sem 39 curtidas Responder Ver tradução

Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Figura 46 – 25º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Esse vídeo gerou uma certa comoção nos sujeitos, de modo que eles incidem sobre o tema de maneira humorística, sobretudo. Nesse caso, na figura 43, notamos ressonâncias em torno de afirmações categóricas de modo que os comentários reiteram uma representação de que o sotaque (variantes diatópicas) dificulta a compreensão da língua. Seguem as formulações: “Tendo como referência esse vídeo, conclui que todos são difíceis (Risos) (sic)”, outro afirma: “Tu pegou os piores de cada lugar (risos) (sic)”.

Além disso, há outro que foge do tema do vídeo para fazer uma pergunta: Como seria “brabo” em espanhol? Porém, não há resposta do professor. Esse comentário desloca os sentidos estabelecidos pelo vídeo ao tratar de algo que não estava sendo focalizado, marcando uma inscrição na língua por meio da desidentificação.

No recorte da figura 44, os sujeitos estão colocando seus posicionamentos, a partir de afirmações categóricas, sobre o entendimento ou não dos sotaques apresentados no vídeo. Um dos comentários joga com uma quebra de perspectiva sobre seu conhecimento da língua dizendo em tom de humor: “Eu achando que sabia espanhol”. Outro diz que tem amigos em Caracas (Venezuela) e por isso entende, porém, os demais ele confessa não conseguir entender e comenta sobre o vídeo da mulher espanhola que ela deve ter feito de “propósito” (falado rápido) e que mandaria para um amigo da Espanha para saber se ele entendia. Ambos os

comentários marcam a sua identificação ao discurso que ecoa sobre a língua a partir do que é apresentado no vídeo – espanhol não é fácil.

Neste recorte, os sujeitos estão se subjetivando aos sotaques (indecifráveis) da língua espanhola, de maneira cômica, ressoando um sentido de língua espanhola como língua difícil, complexa, a partir do deslocamento de um imaginário de espanhol como língua fácil e muito próxima ao português.

Nesse caso, despontam as representações que os enunciadores fazem da língua espanhola quando vista da perspectiva dos sotaques (variação). O sujeito se depara como uma representação de sujeito falho¹⁷ (Vinhas, 2007). Seu desempenho na língua-alvo é visto como insuficiente em virtude das dificuldades impostas pelas variantes.

Na figura 45, ainda em tom de humor, os sujeitos incidem sobre o vídeo de diferentes maneiras: o primeiro comentário desse recorte diz: vou tomar uma *cueca cuela* depois desse vídeo para refrescar a cabeça. Neste comentário, o sujeito brinca com o *portunhol cueca cuela*, estabelecendo um sentido da dificuldade de entender os sotaques do vídeo.

Neste recorte da figura 46, as pessoas comentam sobre o tema do vídeo: um deles fala sobre o fato de os vídeos serem muito informais, dificultando a compreensão e dizendo que se fossem jornalistas falando, seria mais entendível. Isso demarca um imaginário de linguagem jornalística como sendo “fácil” de compreender. Outros comentam especificamente sobre a dificuldade do espanhol falado no Chile. Os *reels* deste perfil reiteram uma representação de espanhol como língua difícil, marcada por diferentes variantes diatópicas, o que desloca o já-dito de língua fácil e reitera uma representação dominante de que haveria uma dada norma ideal de língua espanhola para uma efetiva compreensão da língua.

Ainda neste recorte, o sujeito-usuário, em seu comentário, destaca que viveu em praticamente todos os países hispânicos, mas, ao morar no interior da República Dominicana, ele cita que “já desisti até da vida”, assim, ressoando o sentido do vídeo de forma hiperbólica, ao assumir que não entendia o que os hispânicos daquele lugar falavam. Nessa formulação, conseguimos notar representações dominantes de língua espanhola na qual os diferentes sotaques podem torná-la difícil de compreender. Assim sendo, este perfil reitera sentidos nos quais a língua espanhola é colocada na perspectiva da diversidade e da diferença. Podemos considerar que, em termos de representações imaginárias, os sujeitos assumem um desejo de

¹⁷ Sujeito que comete equívocos, falhas, vacila na língua, tendo em vista a sua falta – incompletude, já que “toda falha causa um efeito na história, pois a língua inexistente separada da história; se for considerada assim, a falha acarreta, inevitavelmente, o equívoco” (Vinhas, 2007, p. 197).

falar uma língua “homogênea”. A língua espanhola justamente torna-se difícil e obscura quando as variantes diatópicas desestabilizam um imaginário de uma língua transparente.

Ainda sobre a figura 46, os comentários incidem de maneiras diferentes: o primeiro, em tom de humor, comenta que todos os sotaques são muito informais e descreve momentos em que não consegue entender cariocas e a “molecada da quebrada de SP” (sic). Outro comentário diz que os vídeos são muito regionais. O sujeito se filia a uma rede de sentidos que considera os “sotaques regionais/informais” muito difíceis de entender enquanto a fala de um jornalista que está embreada nesse meio “formal”, portanto, torna-se mais fácil de compreender. Nesse sentido, vemos que aqui perpassa uma série de discursos que funcionam não apenas sobre a língua, mas sobre as condições de produção nas quais se produz algum enunciado. A língua espanhola, portanto, é difícil pela variedade de sotaques regionais que a constituem.

O segundo comentário responde ao professor que o sotaque mais difícil segue sendo o do Chile e o sotaque referente à Espanha é de Andaluzia, uma região autônoma da Espanha e que outras áreas “tem um sotaque mais leve e fácil”. Novamente, ressoam sentidos que apontam para uma representação de que os sotaques regionais tornam a língua mais difícil de aprender, o que coloca em cena a negação da diferença (da diversidade linguística, regional e cultural) e uma ênfase na homogeneidade da língua- o ideal de uma língua padrão.

A partir disso, seguimos para a próxima sequência discursiva deste perfil:

Figuras 47 e 48 - 8ª SD



Disponível em: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Neste vídeo, o professor traz um recorte de um homem chileno, comentando sobre o que ele gostaria de fazer: tomar uma *piscola*¹⁸ e comer um *completo con harta palta*¹⁹ e *ramitas*²⁰. Em seguida, pergunta àqueles que assistiram ao vídeo, “Será que você entende a língua espanhola?” ressoando sentidos que deslocam a representação de espanhol como língua fácil de compreender segundo um já-dito que ressoa na memória de que a língua espanhola é fácil porque é “parecida com o português”. Nesse caso, as ressonâncias discursivas nos comentários produzem recorrentemente sentidos contraditórios entre língua fácil e língua difícil de se compreender.

No vídeo, o professor explica o que significa as expressões regionais usadas pelo chileno e diz, ainda, que apresenta explicações em encontro a esse tema no seu curso que ele disponibiliza no link do seu perfil. Nesse sentido, o professor traz a complexidade de entender uma variante regionalista do espanhol para marcar sua complexidade.

Abaixo, vemos recortes dos comentários de como os sujeitos se colocam sobre esse tema:

Figura 49 – 26º Recorte discursivo



¹⁸ Bebida que consiste na mistura de Pisco, de cachaça chilena, com Coca-Cola.

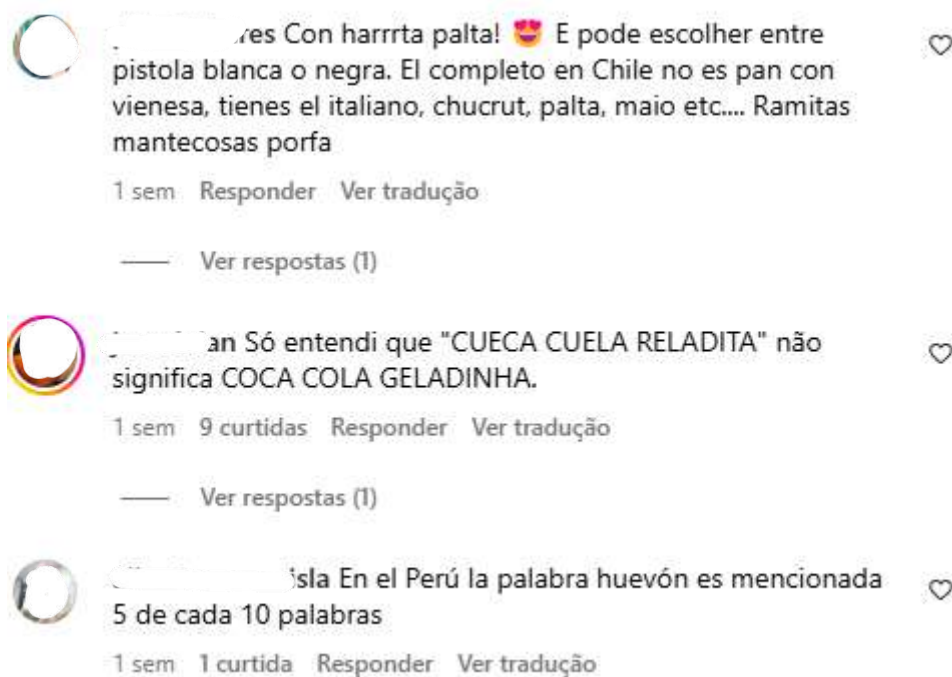
¹⁹ Cachorro-quente com muito abacate.

²⁰ Salgadinho feito de trigo.

Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

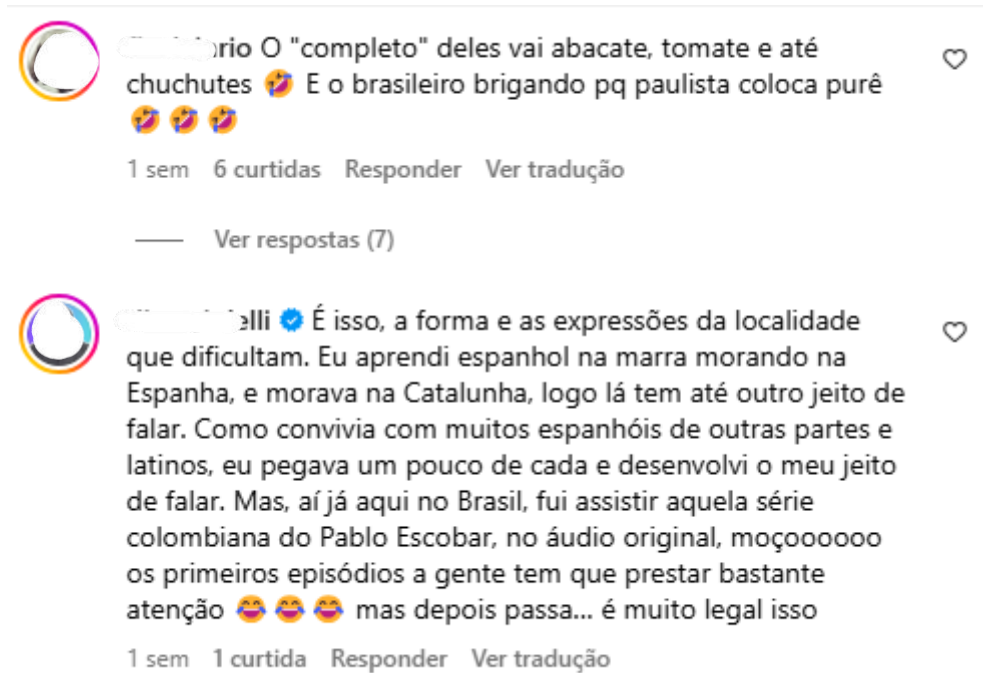
Na legenda, o professor retoma: “Eaí, conseguiu entender o chileno de primeira?”. Nos comentários vemos como os sujeitos-usuários colocam suas posições com base em um efeito cômico como em: “só entendi o *hambre*”, “Se ele abrisse os dentes para falar seria ótimo”. Demarcando, assim, que possivelmente não conseguiram entender o que o chileno disse sem a mediação do professor. Considerando as contribuições de Serrani (1991), podemos dizer que as construções sintáticas que funcionam parafrasticamente tais como “só entendi hambre”, “seria mais fácil” contribuem, dessa forma, para a construção de uma representação de sentido predominante. Estamos entendendo que a ressonância coloca em cena uma vibração semântica mútua: o espanhol chileno pode ser muito difícil de entender. Notamos mais uma vez uma regularidade do perfil em que o sentido reiterado é de que a língua espanhola não é uma língua fácil como se concebe no senso comum.

Figura 50 – 27º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Figura 51 – 28º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Na figura 50, o primeiro comentário demarca conhecimento do sotaque chileno. Em espanhol, o sujeito repete o enunciado abordado no vídeo: *Con harrrrta palta*²¹ (sic), em seguida descreve sua visão sobre os costumes chilenos retratados no vídeo. O segundo comentário dessa figura também marca, pela repetibilidade, sua identificação em torno do *portunhol*: *cueca cueca reladita*. O último comentário convoca uma memória daquilo que vivenciou no Peru: *En el Perú la palabra huevón*²² *es mencionada a cada 5 de 10 palabras* (sic). Desse modo, identificamos recorrências de palavras e glosas (acréscimos ao que está sendo dito) que marcam justamente um processo de inscrição na língua que foram extraídos dos comentários dos sujeitos que seguem o perfil.

Na figura 51, o primeiro comentário se refere ao “completo” cachorro-quente chileno que, segundo o comentário, apresenta ingredientes como abacate, tomate e até “chuchutes” (acredita-se que ela tenha querido dizer “Chucrute”) enquanto o brasileiro reclama do cachorro-quente paulista que tem purê. Neste comentário, observamos que o sujeito retoma uma memória que está relacionada aos pratos típicos de ambos os países, indo para além da língua, ou seja, mobilizando questões culturais que estão envoltas nas línguas portuguesa e espanhola.

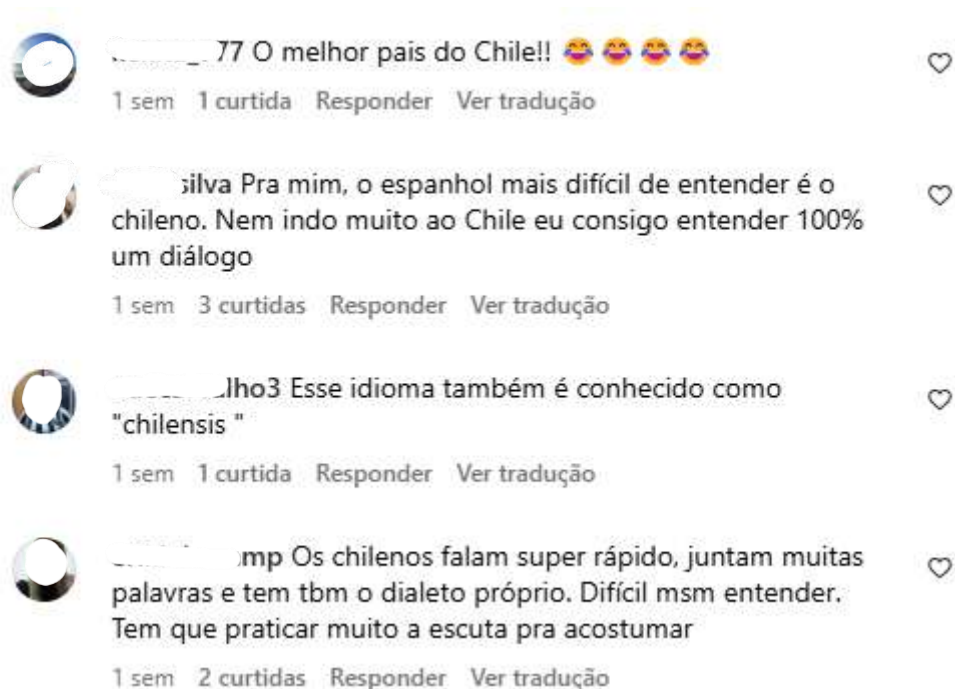
²¹ Com muito abacate – tradução minha

²² Cara, mané, ou idiota – tradução minha

Ainda na mesma figura, há um extenso comentário que retoma a ideia do vídeo sobre a dificuldade de entender determinado sotaque em espanhol devido ao uso de expressões coloquiais utilizadas pelos hispânicos, o sujeito traz suas experiências de contato com hispânicos para demarcar a quantidade de sotaques existentes, ainda relembra uma experiência com a série colombiana sobre Pablo Escobar e sua dificuldade em entender, demarcando, assim, a ressonância em torno do vídeo sobre o tema da complexidade linguística da língua espanhola, contribuindo para a desconstrução do imaginário de “língua fácil” atribuído ao espanhol. A subjetivação gira em torno da memória a partir da retomada nos modos de enunciar por glosas sobre suas experiências em torno da língua espanhola.

Abaixo, trazemos mais comentários deste vídeo:

Figura 52 – 29º Recorte discursivo



Fonte: Diego José | Espanhol para BR, 2025

Na figura 52, notamos a recorrência do modo de enunciar/definir por meio de afirmações categóricas. Nesse caso, destacamos o primeiro comentário no qual o sujeito enuncia “O melhor país do Chile!!”. Aqui, o sujeito sinaliza uma memória afetiva com relação ao país e no segundo comentário, o sujeito-seguidor do perfil afirma de modo incisivo sua dificuldade na variante do espanhol chileno. “Pra mim o espanhol mais difícil de entender é o chileno. Nem indo muito ao Chile eu consigo entender 100% um diálogo”.

Considerando o comentário “Os chilenos falam super rápido, juntam muitas palavras e tem tbém o dialeto próprio. Difícil msm entender. Tem que praticar muito a escuta pra acostumar” (sic), podemos considerar, neste exemplo, um modo de acréscimo contingente por meio de incisas e de glosas. Em alguns casos podemos notar as glosas (acréscimos e explicações) com base em marcas como o “isto é”, “ou seja”, “em outras palavras”. No caso do exemplo citado, notamos o acréscimo (o comentário/explicação) é posto em seguida a uma pausa relevante a partir da qual podemos notar a presença de um conectivo implícito como em “Difícil msm de entender” (sic) que representa um comentário/explicação (e que poderia aparecer encabeçado por marcas como “ou seja”, “melhor dizendo” com relação ao que foi afirmado anteriormente).

Nessa sequência discursiva, os sujeitos, a partir de afirmações categóricas e por modos de dizer por acréscimo (glosas), posicionam-se frente à Língua espanhola e reconhecem uma variedade da língua espanhola “difícil” e como ela coloca o espanhol nesse patamar de língua que precisa ser estudada, desconstruindo essa representação imaginária de língua fácil e espontânea.

Abaixo, trazemos um quadro, ilustrando a nossa percepção das subjetivações em torno das ressonâncias interdiscursivas em torno da língua, demarcando os principais comentários a partir dos quais foi possível levantar ressonâncias de significação e os deslocamentos que também ocorreram em alguns comentários.

Quadro 5 - Ressonâncias e deslocamentos das sequências discursivas do perfil Espanhol *tranqui*

2º Perfil	Descrição	Ressonâncias	Deslocamento
1º vídeo	Percepção dos argentinos sobre expressões do <i>portunhol</i> – frases como <i>buelo de cueco</i> – <i>pipueca salgadita</i>	- “ <i>Pero que si, pero que no</i> e muito gostoso de falar” - “Já vi gente pedindo <i>faquita</i> e <i>garfita</i> com uma segurança total de que a palavra estava certa”	- “Aprendo muito com seus vídeos, são engraçados e divertidos” - “Amei esse formato de vídeo”
2º vídeo	Frases com diversos falsos amigos para que os seguidores respondem se conseguirem entender facilmente ou não	- “Eu sabia essa com <i>manzanas</i> ” - “ <i>La cena estará lista pronto</i> e impossível	- “Aprender através do futebol esta sendo meu dilema!”

		entender sem estudar espanhol” - “tranquei”	
3º vídeo	O Professor traz o questionamento – Qual é o sotaque mais difícil do espanhol? Em seguida, mostra vários vídeos diferentes de hispânicos de diferentes países comentando sobre temas diversos	- “Concluí que todos são difíceis” - “Tu pegou os piores de cada lugar”	- “Como seria brabo em espanhol” - “Camisa bonita de uma banda massa”
4º vídeo	Neste vídeo, o professor traz uma pegada parecida com o vídeo anterior “Será que você entende bem a língua espanhola?” Em seguida, ele mostra um chileno conversando em uma situação informal. Após, o professor explica o que cada termo usado pelo chileno significa, marcando o uso de expressões regionais que dificultam o entendimento do vídeo. Na legenda, o professor pergunta se conseguiram entender o chileno de primeira	- “Tua explicação foi ótima, mas só entendi o <i>hambre</i> ” - “É isso, a forma e as expressões da localidade dificultam...” - “Pra mim, o espanhol mais difícil de entender é o chileno...” - “Os chilenos falam super rápido...” - “eu só entendi o <i>hambre</i> em todas as vezes que assisti”	- “O melhor país do Chile!!”

Fonte: A autora

A partir deste quadro, notamos como o professor-produtor de conteúdo provoca seus espectadores em torno do *portunhol*, na tentativa, sobretudo, de desconstruir essa noção de espanhol como língua fácil e “espontânea” (Celada, 2002).

Nesse sentido, os comentários, em sua grande maioria, ressoam parafrasticamente em torno da repetição de itens lexicais, construções semanticamente equivalentes e glosas. O que permite, com base na formulação de Serrani (1991), compreender como os sentidos ecoam na ordem do interdiscurso, possibilitando que os sentidos se estabeleçam e sejam (re)construídos.

Os sujeitos, como observado a partir dos comentários, acabam por subjetivar-se à língua espanhola, trazendo experiência em tornos das memórias *das/nas* línguas que possibilitam um olhar que (des)constrói noções sobre relação entre ambas as línguas: línguas tomadas em suas especificidades e não por suas semelhanças.

A partir dessa análise, portanto, percebemos que os sujeitos usuários consomem o conteúdo e se projetam como sujeitos da língua a partir da sua relação com o espanhol e suas variantes e com o conteúdo oferecido, marcando, sobretudo, sua subjetivação (Payer; Celada, 2016).

Há uma tensão entre a repetição e o deslocamento de sentidos sobre o espanhol, de modo que os sentidos em funcionamento nos *reels* dão visibilidade a essa tensão entre um sentido estabilizado no senso comum de língua fácil e um sentido de uma língua que pode ser mais difícil do que parece. Essa tensão também se relaciona a sentidos em disputa – espanhol como língua espontânea - e outros sentidos que foram emergindo por deslocamentos que se produziram na década de 1990. Assim sendo, o espanhol passa a ser uma língua que merece ser estudada (Lemos, 2008). Essa tensão é atualizada nos *reels* do professor Diego, pois, em sua formação discursiva educacional, emerge essa tentativa de trazer a língua espanhola em sua complexidade linguística e, portanto, o *portunhol*, apesar de ser um elemento de suporte para a aprendizagem, não é suficiente para o sujeito-aprendiz se comunicar em todos os contextos de uso da língua.

Encaminhando nosso gesto analítico para o terceiro perfil selecionado para esta dissertação, chegamos ao perfil nomeado *Espanhol de verdade*. Ele apresenta muitos anúncios de cursos e oferece memes para alcançar engajamento, além de ter muitas gravações de *lives* em que a produtora de conteúdo oferece uma aula gratuita que, no final, é direcionado para um link de vendas do curso que ela oferece. A professora, de maneira geral, interage muito com os comentários das pessoas, respondendo com emojis apaixonados quando recebe algum elogio (demarcando uma tentativa de marcar afetividade com os sujeitos/espectadores) e, de vez em quando, responde alguma dúvida. Não há informações sobre a formação dessa professora, também não fica claro qual é o seu nome nos vídeos recortados para essa análise.

Seus dizeres sobre a língua espanhola produzem efeitos práticos sobre o uso da língua, demarcando uma formação discursiva educacional que enfoca o uso da língua em situações

corriqueiras, sobretudo vocabulário para contexto variados do cotidiano. Os vídeos elencados são apenas aqueles que colocam em cena aspectos linguísticos da língua, sem fazer referência a memes, ou aspectos políticos ou sociais de países hispânicos.

Além disso, a professora também apresenta cursos pagos voltados para o público que a assiste, oferecendo oportunidades em formato de desafio “7 meses em 7 dias” – em que ela promete que, nesse curto espaço de tempo, o aluno terá um aprendizado equivalente a 7 meses na língua. Essa tomada de posição da professora demarca um atravessamento de uma formação discursiva comercial que caracteriza esse e os outros perfis desta análise. O espanhol, nesse sentido, é abordado de diferentes formas, mas sempre com base nesse atravessamento que o constitui como língua “próxima”, mas ao mesmo tempo “difícil” e, que, portanto, demanda a compra de um curso para aprender a língua-alvo.

Abaixo, trazemos as capturas de tela do primeiro *reel* que recortamos para o gesto de análise. No vídeo, a professora está abordando vocabulário, se detendo ao nível lexical da linguagem para chamar atenção do telespectador acerca da quantidade de formas de se falar “pipoca” em espanhol a depender do país em que se fala.

Figura 53 e 54 - 9ª SD



Fonte: [Instagram](https://www.instagram.com/espanholdeverdade). Acesso em 02 maio 2025.

Neste vídeo, a professora está na Argentina, usando um boné e roupa casual. Segura em suas mãos um balde de pipoca e, pelo plano de fundo do vídeo, está em uma loja de souvenirs. A produtora apresenta aos espectadores a forma como a palavra “pipoca” é chamada no país.

Ela diz que na Argentina pipoca pode ser “pochoclo” e “pororó” em seguida, lista diversos outros países hispânicos e suas formas de falar “pipoca”.

Compreendemos que a produtora parte da dimensão do vocabulário para trabalhar a língua ao indicar também diferentes palavras em espanhol para nomear o mesmo item, em países hispanófonos diferentes. Em seguida, ela interroga o público se o conteúdo foi útil e pede para que eles compartilhem com os amigos, o que se relaciona a um efeito engajamento via rede.

Na legenda, a professora pergunta quais formas de dizer pipoca que seu público já conhecia. Ancorada em uma formação discursiva educacional, a professora busca atrelar a apresentação de um saber lexical sobre a língua e um efeito engajamento por parte dos sujeitos-seguidores do perfil, ao questionar quais formas esses já conheciam.

Assim, a professora, a partir de um recurso de lançar uma questão aos seguidores, busca não somente “ensinar um conteúdo relativo à língua espanhola”, mas também possibilitar o engajamento dos seguidores a partir de uma questão lançada e que demanda uma resposta. Nesse caso, os sujeitos-seguidores que assistiram ao vídeo e se interessaram, respondem prontamente ao chamado, se posicionando e colocando suas versões conhecidas da palavra.

Vejamos os recortes de comentários deste vídeo abaixo:

Figura 55 – 30º Recorte discursivo

 **espanholdeverdade** • [Seguir](#)
Áudio original

 **espanholdeverdade** 🤔 Será que pipoca é a palavra que mais tem formas de falar em espanhol? Qual forma de dizer pipoca você já conhecia?

[#espanhol](#) [#espanholdeverdade](#)

4 sem Ver tradução

 **8 Palomita** 🥰 sem dúvida a melhor

4 sem Responder Ver tradução

— Ver respostas (1)

 **no Palomitas de maíz**

4 sem Responder Ver tradução

— Ver respostas (1)

Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Figura 56 – 31º Recorte discursivo

 **ars Nossa, são muitos nomes**

4 sem 1 curtida Responder Ver tradução

— Ver respostas (1)

 **tra Nossa pra que tudo isso .**

4 sem Responder Ver tradução

— Ver respostas (1)

 **te** ❤️

4 sem Responder

— Ver respostas (1)

 **edoo Son muchos nombres 🤔🤔 solo conocia "Palomitas"**

4 sem Responder Ver tradução

Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Figura 57 – 32º Recorte discursivo



Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Figura 58 – 33º Recorte discursivo



Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Podemos depreender dos comentários a repetição de itens lexicais como “*palomita*” e de construções como “muitos nomes” e “*muchos nombres*”. Na figura 55, os dois primeiros comentários se identificam com a palavra “*Palomita*”, usada sobretudo no México e Espanha, designando-a como a melhor, demarcando um processo de subjetivação/identificação à língua estrangeira.

Na figura 56, por sua vez, vemos um movimento contrário, algumas se interessam pela quantidade de nomes que podem ser atribuídos à pipoca, outras perguntam “para que tudo isso?” E outra internauta diz que são muitos nomes, em tom de surpresa. Nesses comentários,

as repetições de construções que reiteram uma representação de que há muitas possibilidades de palavras para se referir à pipoca produz um efeito de vibração semântica.

Na figura 58, há apenas um comentário demarcando *Muy guay* – muito legal, com uma resposta da professora em emojis de carinha com coração indicando um sentido de afetividade com o comentário do sujeito. Nesse sentido, há uma interação da professora com o que é apresentado pelo espectador. De modo geral, a professora tenta estabelecer essa relação afetiva com os sujeitos que comentam, criando esse vínculo de afetividade para futuros alunos de seu curso.

Com efeito, apesar da limitação da abordagem, um ponto que merece destaque diz respeito ao como os sujeitos se identificam ou não com uma memória de língua espanhola na qual um item/elemento pode receber diferentes nomeações. Ao saberem que “pipoca” pode receber diferentes modos de nomeação a depender do país, isso gera curiosidade, espanto, interesse, em outros sujeitos pode despertar um sentido negativo.

Além de aspectos subjetivos e afetivos ligados à aprendizagem da língua estrangeira, os usuários, em alguns casos, marcam uma identificação com os dizeres da professora. Destacamos que, no caso de perfil, a criadora de conteúdo busca responder a todos comentários desta publicação com emojis de apaixonado, produzindo um efeito de reciprocidade.

Em termos de ressonância interdiscursiva de significação conforme proposto por Serrani (1991) notamos que os sujeitos, nesses comentários, tendem a responder ao comando/pergunta da professora: “Qual forma de dizer pipoca você já conhecia?” de maneira linear como em “Palomita” ou de maneiras distintas como em *me gusta* e *Son muchos nombres*. Os sujeitos estão incidindo sobre a língua espanhola de diferentes formas com a medição/intermediação da professora/criadora de conteúdo. De qualquer forma, esses sujeitos tendem a marcar a repetibilidade dos sentidos propostos pela professora.

A subjetivação, nesse sentido, funciona com a forma como esses sujeitos se colocam frente a esse conteúdo sobre a língua espanhola, ora utilizando a própria língua para se demarcar como sujeito dessa língua, ora para ressoar lexicalmente a palavra ensinada pela criadora de conteúdo no vídeo.

Abaixo, seguimos com outra sequência discursiva a ser analisada nesse perfil:



Fonte: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

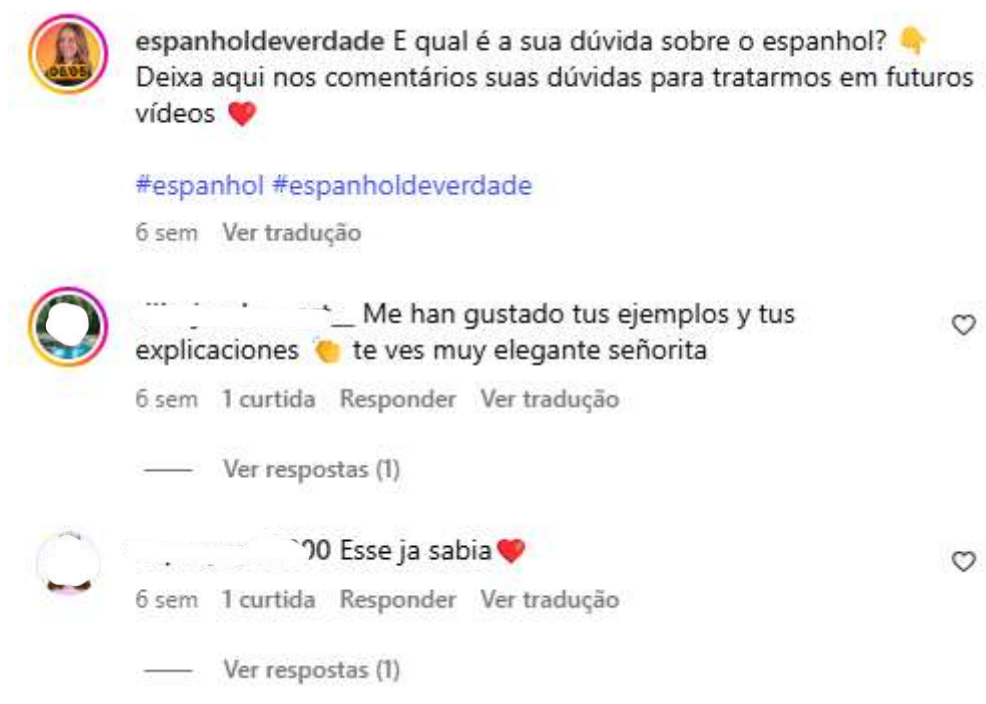
Neste vídeo, a professora aborda o verbo “*gustar*” no espanhol e como seu uso é diferente do uso no português. Novamente, a produtora de conteúdo usa uma “imagem” de seu cotidiano- nesse caso um passeio com seu cachorro e introduz a pergunta: “qual seria o correto em espanhol: *Yo gusto del perro* ou *me gusta el perro*”. Como no perfil *fluencyespanhol*, podemos notar no perfil “espanholdeverdade”, esse efeito-divulgação na produção de conteúdo uma vez que a professora expõe e publiciza fatos do seu cotidiano como mote para o ensino da língua espanhola.

A partir disso, a professora explica que, em espanhol, as perguntas têm frases com a mesma estrutura, porém, no caso do verbo *gustar*, deve ser utilizada outra estrutura. Ela traz uma tabela, mostrando o uso correto do verbo e o aplica em vários exemplos. Em seguida, ela informa que no curso dela há vários exemplos e, inclusive, exercícios de fixação. Em seguida, pede que os estudantes deixem suas dúvidas para serem abordadas em vídeos futuros e para que comentem “*Me gusta*” caso tenham gostado do vídeo.

Neste vídeo, a professora aborda saberes sobre verbo o *gustar*. Em seus dizeres, ela exemplifica a estrutura do uso do verbo que se diferencia da forma do verbo “gostar” na língua portuguesa. Além disso, ela marca o atravessamento comercial em relação à língua espanhola, ao citar que abordará como funciona o uso do verbo *gustar* em seu curso. Esse vídeo, portanto, funciona para além de uma curiosidade sobre a língua espanhola. Serve como uma pequena “degustação” do que pode vir a ser a aprendizagem no curso que ela disponibiliza para os espectadores.

Abaixo, vemos nos recortes de comentários como os sujeitos se posicionam frente ao vídeo e ao comando/questionamento da professora/criadora de conteúdo:

Figura 61 – 34º Recorte discursivo



Fonte Espanhol de verdade, 2025

Figura 62 – 35º Recorte discursivo



Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Figura 63 – 36º Recorte discursivo



Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Figura 64 – 37º Recorte discursivo



Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Na figura 61, a professora pergunta na legenda: “E qual é a sua dúvida sobre o espanhol? Deixa aqui nos comentários suas dúvidas para tratarmos em futuros vídeos”, mobilizando o efeito-engajamento dos sujeitos/usuários. Nos comentários, depreendemos ressonâncias interdiscursivas em torno da forma *gustar* tais como nos posicionamentos dos internautas como em *me han gustado tus ejemplos* e *me gusta*, além de emojis de palmas e coração que apontam para tomadas de posições nas quais os sujeitos marcam uma relação de identificação com as explicações da professora.

Mas além dos emojis de palmas, há também gestos de interpretação que apontam para uma desidentificação com o conteúdo abordado como no comentário *Esto es terrible*, na figura 62 e 63 em que a professora responde ao comentário dizendo que vai ajudar em relação a essas dúvidas. Marcando, assim, duas possibilidades discursivas: a de que a pessoa pode continuar consumindo seus vídeos e assim vai conseguir sanar suas dúvidas ou que pode comprar seu curso, assim, vendendo uma forma de ampliar a aprendizagem da língua estrangeira. Ainda nessa figura 62 e na figura 64, há dois comentários que ressoam o comando da professora – *Me gusta* – demarcando a inscrição dos sujeitos naquilo que foi posto pela professora. Seguindo na figura 64, os outros comentários estão materializando emojis de palmas e mãos para cima, indicando excitação e alegria ao conteúdo abordado.

Nestes comentários, os sentidos ressoam em torno da forma verbal *me gusta* ou usando emoji para demarcar um sentido de afinidade ao tema, ou parabenizando a professora pelo vídeo. A subjetivação funciona na ordem interdiscursiva, em que os sujeitos se colocam como sujeitos dessa língua e expõem enunciados que estão atrelando ao conteúdo que a professora abordou sobre a língua espanhola e que são re-escritos pelos sujeitos (Orlandi, 2000).

Abaixo, seguimos com outra sequência discursiva deste perfil:

Figuras 65 e 66 - 11ª SD



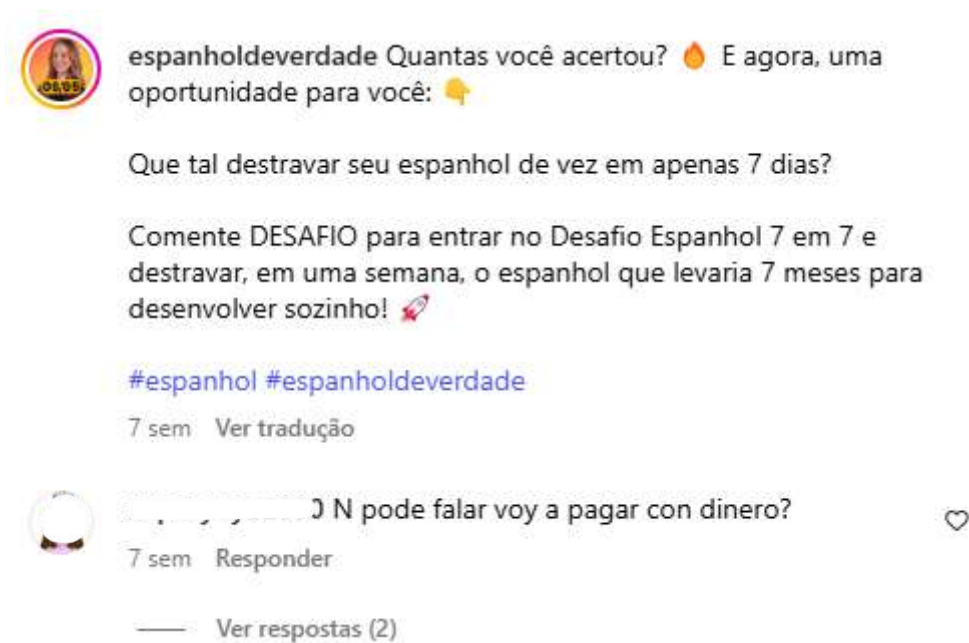
Fonte: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Neste vídeo, a professora sugere um teste de vocabulário em espanhol sobre a temática “dinheiro”. Como mostrado na figura 66, ao longo do vídeo ela “revela” na lista à direita a

versão em espanhol das palavras listadas à esquerda do vídeo como – Moeda – Moneda, Troco – Cambio – e assim por diante.

Em seguida, a professora pede para que os usuários comentem como se saíram no teste com a sinalização de “comentar abaixo”. Esse efeito de “verificar” o desempenho dos seguidores joga consequentemente com a produção dos comentários, reações- curtidas, o que garante à produtora de conteúdo um aumento no engajamento, isto é, maximizando o alcance da publicação. Esse mecanismo da criadora de conteúdo incentivar as curtidas e comentários se relacionam às condições de produção da própria plataforma *Instagram* na qual a aprovação e interesse no conteúdo impulsiona que a publicação apareça para mais pessoas, especialmente por conta do algoritmo do Instagram, que prioriza publicações com maior engajamento. Abaixo, vemos os comentários deste vídeo:

Figura 67 – 38º Recorte discursivo



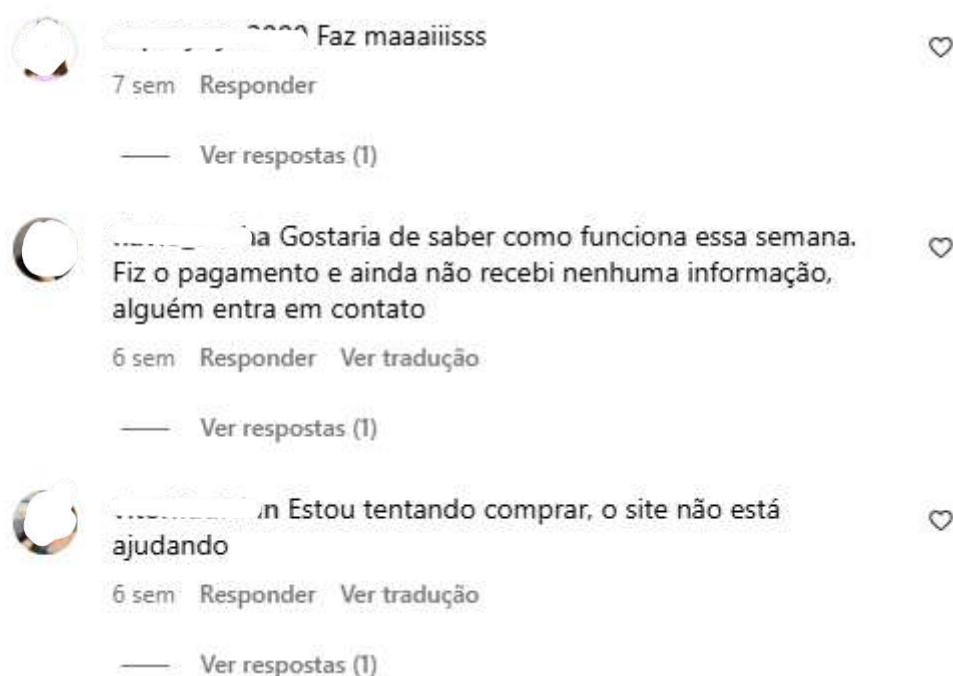
Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Figura 68 – 39º Recorte



Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Figura 69 - 40º Recorte



Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Na legenda desse vídeo, na figura 67, a criadora de conteúdo está oferecendo um programa intitulado “Desafio para destravar o Espanhol” do sujeito-seguidor em 7 dias o que levaria 7 meses para desenvolver sozinho. Ela pede que os espectadores comentem – DESAFIO – para entrar no curso que promete “destravar” o espanhol em uma semana, algo que ele levaria

7 meses para desenvolver sozinho. O curso tem um valor promocional para quem se inscrever, marcando, novamente, a formação discursiva comercial que está em atravessamento nestes conteúdos.

No recorte da figura 68, há ditos como “Adoreii”, emojis de palmas e um relato descrevendo uma experiência pessoal com os argentinos que comprem muito em uma loja em que o sujeito trabalha “foi muito interessante e engraçado saber que eles não falam qrcode e sim ‘cuere’ (acho que é assim a escrita)” (sic) e emojis de risos. Nesse sentido, os sujeitos incidem de diferentes formas, em tom de afetividade e parabenização e em relato de experiência pessoal cômica com os hispânicos, retomando a memória com a língua.

Nos comentários das figuras 69, podemos depreender ressonâncias em torno das formulações “fiz o pagamento” e “estou tentando comprar”, o que atesta que este perfil, ligado ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, o que o associa à educação/ensino, é atravessado por uma formação discursiva a que designamos “formação discursiva comercial” na medida em que a produtora de conteúdo é prestadora de serviço- oferece um curso. A subjetivação, nesse sentido, recai sobre a formação discursiva comercial, de aprender a língua espanhola por meio do curso, a língua, nesse sentido, se torna o objetivo final, não o meio pelo qual o aluno se coloca no conteúdo, como vimos em diversos comentários em sequências discursivas anteriores.

Ainda nessa figura, um comentário diz “Faz maaaaiisss” (sic), demarcando sua afetividade em relação ao conteúdo e solicitando novos vídeos da criadora de conteúdo. Aqui, destacamos esse efeito-engajamento gerado nos sujeitos dessa rede social, muitos acabam por se identificar de tal maneira ao conteúdo e ao professor que criam laços afetivos com o conteúdo/professor e acabam por solicitar mais conteúdo, mais temas como aquele e assim por diante.

Seguimos com mais uma sequência discursiva deste perfil:

Figuras 70 e 71 - 12ª SD



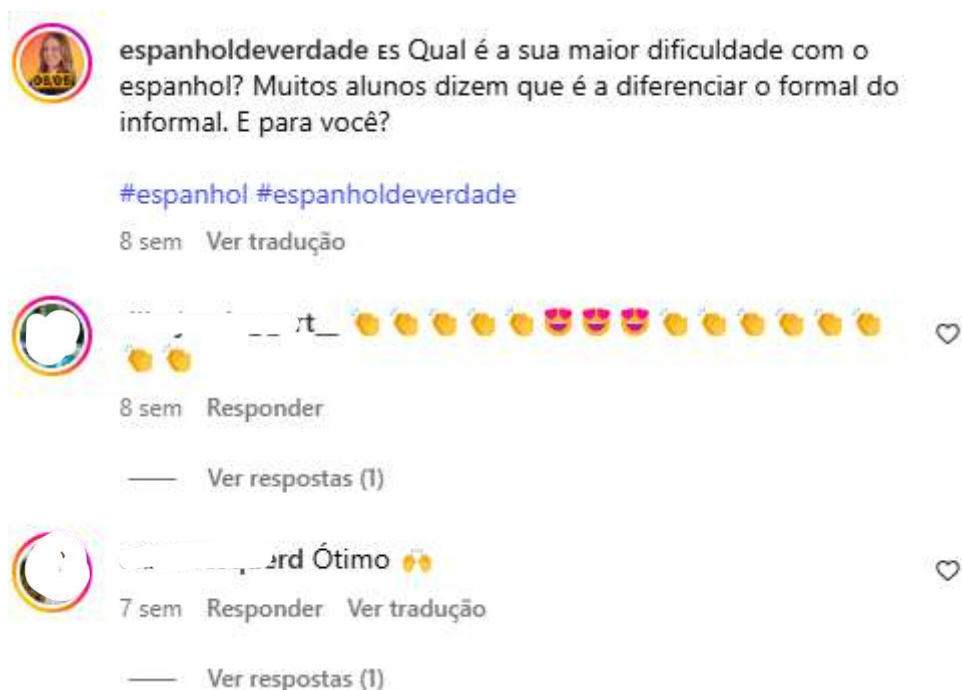
Fonte: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Neste vídeo, a professora aborda o uso da informalidade e formalidade em espanhol, trazendo contextos de uso de expressões de cada uso respondendo a uma caixinha de pergunta que é destinada a seguidores e usuários da rede social. Ao responder essa pergunta, a professora cita diversos exemplos de uso da língua em contextos formais e informais, desde uso de pronomes – Tú e Usted – até mesmo de expressões como *cerve*, *cervecita* (para *cerveja* – *cerveja*). Em seguida, pede aos espectadores comentarem se querem mais vídeos sobre as diferenças entre espanhol formal e informal.

Nesse sentido, a criadora de conteúdo segue se filiando a uma noção pragmática da linguagem, nesse caso, voltando-se para as questões da variação formal e informal da língua, retomando a noção de língua como estrutura que apresenta variações de uso.

Abaixo vemos os recortes de comentários desse vídeo.

Figura 72 – 41º Recorte



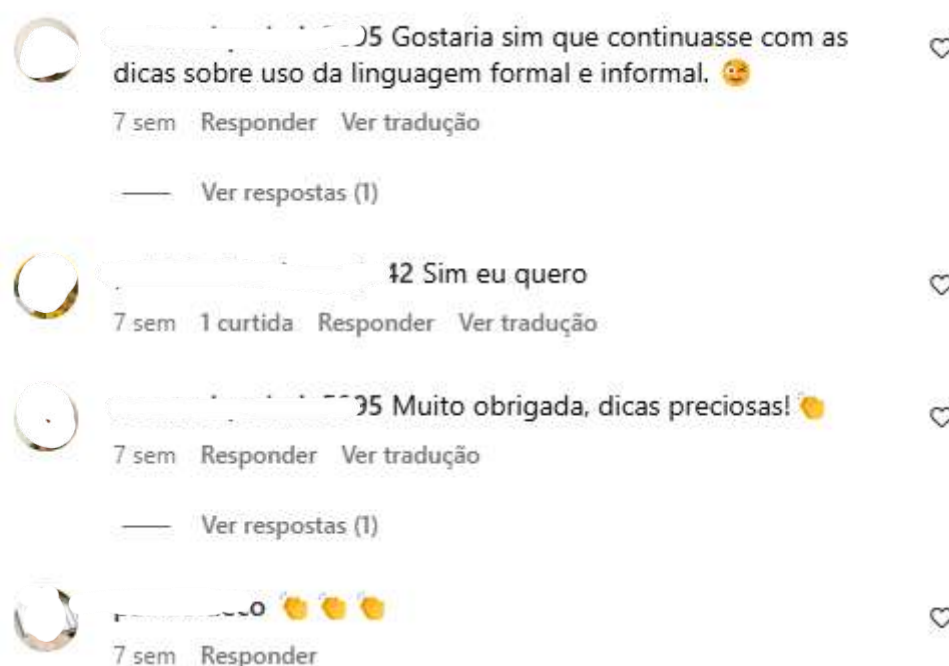
Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Figura 73 – 42º Recorte



Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Figura 74 – 43º Recorte



Fonte: Espanhol de verdade, 2025

Na legenda, na figura 72, a professora pergunta qual a maior dificuldade dos usuários com a língua espanhola, contextualiza dizendo que muitos alunos dizem ter dificuldade na questão da formalidade e pergunta “E para você?”. Ainda nesse recorte vemos pessoas parabenizando o conteúdo com emojis de palmas e o dito “Ótimo”. Observam-se ressonâncias nos comentários sobre a relevância do conteúdo postado a partir das figurinhas de aplausos e adjetivos, marcando a afetividade em relação ao vídeo. A subjetivação é marcada pela identificação.

Na figura 73, podemos levantar ressonâncias discursivas em torno do item lexical “formal”; nesse caso, destacamos os enunciados “falar de maneira formal” ou “conversação mais formal”, “linguagem formal e informal”.

Notamos, nesse caso, diferentes inscrições dos sujeitos: uns que preferem usar o modo formal no trabalho, outros pedem para falar mais da conversação formal e, outro comentário, apenas risos (Rsrs) com um coração, marcando sua identificação seja por afetividade ou por identificação.

Na figura 74, os sujeitos marcam uma posição na qual assumem que querem sim mais conteúdo sobre a formalidade, outros agradecem e parabenizam. Nesses comentários supracitados, ressoam sentidos vinculados à tensão entre as modalidades formal e informal da língua espanhola.

Os sujeitos, ao demarcarem que querem mais conteúdos como aquele, marcam uma posição de filiação discursiva frente ao que a professora abordou. Nesse sentido, destacamos, nos comentários, ressonâncias discursivas que constroem efeitos de elogio ao conteúdo postado pela professora a partir das marcas como “dicas preciosas”, “fala mais da conversação formal, por favor”, “sim eu quero”. Nesse caso, os emojis demarcam sorrisos e aplausos que se materializam nos enunciados, demonstrando a produção de sentido e inscrição dos sujeitos por meio da identificação com a língua e afetividade.

Abaixo, ilustramos um quadro com os principais comentários que apontam para as marcas que designam a relação ressonância/subjetivação que foram coletadas neste perfil. Destacamos, sobretudo, que os comentários incidiram, sobretudo, nos comandos da professora. Como demonstramos a seguir:

Quadro 6 - Ressonâncias e deslocamentos das sequências discursivas do perfil Espanhol de verdade

3º Perfil	Descrição	Ressonâncias	Deslocamento
1º vídeo	Vídeo sobre as diferentes formas de dizer pipoca em diferentes países hispânicos. Na legenda, ela pergunta quais formas de dizer pipoca seu público já conhecia	- “Palomita sem dúvida a melhor” - “Palomitas de maíz” - “Son muchos nombres solo conocia ‘palomitas’” - Palomitas - “Nossa, são muitos nomes” - “Nossa pra que tudo isso”	- “Carlos”
2º vídeo	Vídeo sobre o uso do verbo “gustar” Na legenda, a professora pergunta quais são as dúvidas dos espectadores e para eles escreverem nos comentários essas dúvidas.	- “Me han gustado tus ejemplos y tus explicaciones” - “Esse já sabia” - “Me gusta” - “Me gusta”	- “Te ves muy elegante señorita” - “Esto es terrible”
3º vídeo	Vídeo de um teste de espanhol sobre o tema:	- “N pode falar voy a pagar com dinero?”	- “Gostaria de saber como funciona essa

	dinheiro e modos de pagamento Na legenda a professora pergunta “Quantas você acertou?” Além de divulgar seu curso de 7 dias de imersão no espanhol	- “Adorei” - “[...] foi muito engraçado e interessante saber, que eles não falam Qrcod e sim ‘Cuere’...” - “Faz maaaaiiiss”	semana. Fiz o pagamento e ainda não recebi nenhuma informação, alguém entra em contato” - “Estou tentando comprar, o site não está ajudando”
4º vídeo	No vídeo, a professora apresenta algumas diferenças do espanhol formal e informal em relação a como se fala algumas palavras. Na legenda, ela pergunta quais são as maiores dificuldades dos espectadores em relação ao espanhol.	- “Ótimo” - “Eu tenho como costume falar de maneira formal no meu trabalho, melhor se comunicar assim e uma maneira de diferenciar e tomar distancia e não incomodar em algum jeito ne?” - “Sim, fala mais da conversação mais formal, por favor! Obrigada!” - “Gostaria sim que continuasse com as dicas sobre uso da linguagem formal e informal” - “Sim eu quero” - “Muito obrigada, dicas preciosas!”	- “Rsrs”

Fonte: A autora

Ao produzir enunciados que reiteram representações imaginárias que foram produzidas nos vídeos, os sujeitos acabam por ressoar os sentidos estabelecidos pela professora sobre a língua espanhola.

A professora/criadora de conteúdo do perfil supracitado sustenta dizeres que priorizam o uso de língua em situações corriqueiras, trazendo, sobretudo, vocabulário em torno de usos reais da língua, envolvendo dinheiro, comida, entre outros. Nesse sentido, os sujeitos tendem a demarcar pela repetibilidade lexical aquilo que foi trazido pela professora.

A subjetivação, nesse sentido, se coloca por meio da inscrição/identificação dos sujeitos frente àquilo posto pela professora.

Encaminhamos, então, nossa análise para o quarto e último perfil selecionado: Juliana Master – @vamosahablarespanol. Neste perfil, notamos uma regularidade na composição verbo-visual dos vídeos: a professora aparece no centro da imagem, na parte superior, há uma caixa de perguntas e abaixo, segue o conteúdo do vídeo posto na lógica do ou/ou, como por exemplo: *bien vs mal, muy vs mucho*. Vale destacar que, a fim de interagir com os seguidores, a professora lança uma pergunta anteriormente, os seguidores colocam/expõem suas dúvidas que se tornam “material” para um novo vídeo.

Assim, o funcionamento de sentidos nos *reels* aponta para um efeito engajamento que se produz pela recorrência das caixas de perguntas que a professora utiliza. O efeito que se constrói a partir dessas caixinhas do *Instagram* implica a interação dos sujeitos em relação aos conteúdos da língua-alvo e ao mesmo tempo propicia espaços para o engajamento - dito de outro modo, este perfil coloca em funcionamento uma tensão entre uma FD educacional e uma FD comercial, já que a caixa de perguntas não é somente um espaço para o aluno solicitar ajuda/tirar dúvidas, mas também funciona como uma estratégia para ganhar visibilidade na rede social.

Abaixo, vemos a primeira sequência discursiva deste perfil:

Figura 75 - 13ª SD



Disponível em: [Instagram](https://www.instagram.com/vamosahablaespanol). Acesso em 02 maio 2025.

Neste vídeo, a professora que usa roupa vermelha chamativa e colar colorido aparece gesticulando e explicando outra dúvida sobre o uso de *Muy* *versus* *Mucho* em espanhol. Nesse caso, ela explica o uso das expressões e coloca alguns exemplos para os seguidores. Esse formato de vídeo é muito explorado pela professora, ela sempre responde caixinhas de perguntas de seus seguidores e transforma essas respostas em vídeos que são postados em seu perfil.

Com essa estratégia, notamos que a professora acaba por criar um imaginário de disponibilidade aos seus seguidores, demarcando que ela quer, de fato, ajudá-los em suas eventuais dúvidas em relação ao idioma. Nesse caso, ao invés de ser uma ajuda individual, apenas para o sujeito que perguntou, ela transforma isso em uma miniaula a que várias pessoas podem assistir.

Dessa forma, notamos como essa estratégia se torna eficiente no que se propõe, ela recebe perguntas e produz conteúdo, respondendo-as. Nesta sequência discursiva, a professora, ao responder a dúvida sobre uso do *Muy* e do *Mucho* em espanhol, coloca na legenda do vídeo exemplos de uso, para ilustrar ao espectador como usar cada um dos advérbios.

Na legenda, a professora retoma o conteúdo, dizendo que tem certeza de que os seguidores não terão dúvidas depois da sua explicação. O que destaca neste perfil são

ressonâncias em torno de um efeito-fazer docente, já que a professora explica, solicita que façam perguntas e encerra o vídeo, reiterando uma posição-professora a partir da qual os usuários não terão dúvidas depois da explicação.

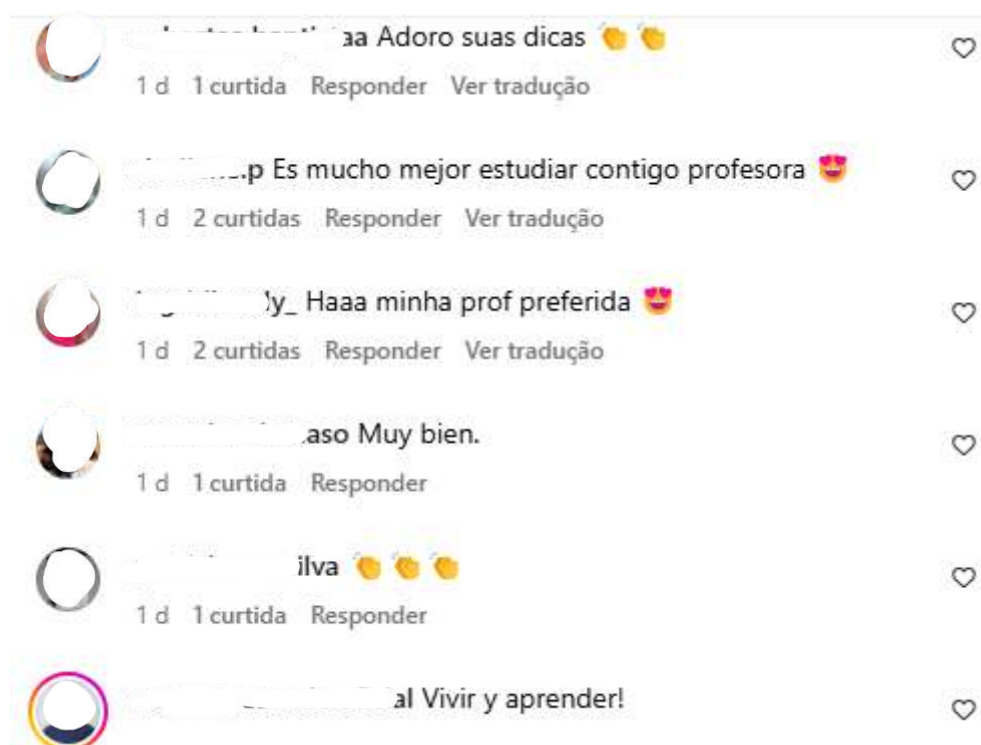
Abaixo, trazemos os recortes de comentários deste vídeo; como foram muitos comentários, fizemos o recorte, obedecendo aos critérios de escolha conforme o capítulo 2 desta dissertação. Em sequência, trazemos as capturas de tela dos comentários.

Figura 76 – 44º Recorte



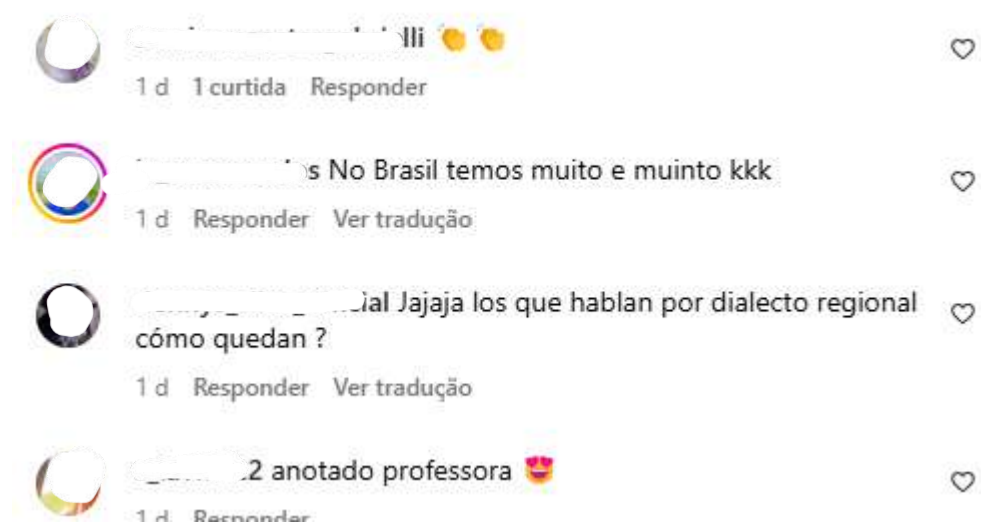
Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 77 – 45º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 78 – 46º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Inicialmente, notamos o primeiro comentário que se materializa como uma pergunta, em contraposição ao que a professora outrora escreveu na legenda sobre duvidar que os usuários continuem com dúvida ao comentar em uma mescla entre espanhol e português: *Yo no hablo mucho o muy o espanhol?*

Ainda nessa figura notamos que os usuários tendem a repetir a professora em termos lexicais – *mucho* e *muy* e em termos de construções sintáticas, ao responder à questão de maneira coesa, conforme a explicação da professora no vídeo, reverberando o sentido proposto por ela de como usar os advérbios. A subjetivação desses sujeitos, neste sentido, funciona à medida que eles estão se colocando sobre a língua, seja em forma de questionamento ou explicação, de todo modo, eles contribuem para que os sentidos que outrora foram trazidos pela professora, ecoem, marcando um modo de inscrição na língua espanhola. Ainda na figura 76, há um comentário que foge dos sentidos estabelecidos no vídeo: “Tão linda” funcionando como um deslocamento do sentido, uma polissemia que emana outros sentidos, neste caso, um elogio à aparência da professora.

Já no recorte da figura 77, os comentários apresentam ressonâncias em torno de construções sintáticas semanticamente equivalentes (formas de paráfrase) tais como “adoro suas dicas” “*Es mucho mejor estudiar contigo...*”, “*minha prof preferida*” *Muy bien; Vivir y aprender*. Por meio das expressões, podemos notar que os sujeitos estão elogiando a professora e utilizando o *mucho*, o tópico explorado nos vídeos. Esses comentários ao elogiar o conteúdo, marcam a identificação dos sujeitos com aquilo que a professora trouxe sobre a língua.

No recorte da figura 78, os usuários estão agradecendo o conteúdo e há um comentário que pergunta sobre o como é essa regra em dialeto regional, porém, sem resposta. A inscrição ocorre pelo efeito de dúvida gerado pelo conteúdo, demarcando que o discurso foi recebido pelo sujeito, ainda que tenha lhe causado uma dúvida. Os demais comentários se constituem de modos de dizer por glosas, visto que os sujeitos comentam e explicam com relação ao que a professora trouxe. No comentário em que diz “No Brasil temos muito e muinto” o sujeito traz essa formulação com um caráter de comicidade, ao tentar reproduzir o som do muito em língua portuguesa. Podemos destacar comentários como em “Anotado professora” que denota um sentido de formalidade à relação professor-aluno, ensinar-aprender, explicar-anotar. Nesse caso, as ressonâncias permitem a vibração de um sentido dominante em que aprender uma língua é afetivamente se engajar em seu aprendizado. Além disso, os sujeitos lançam mão de muitos emojis “apaixonados” e palmas, demarcando, discursivamente, a afetividade em relação a um saber sobre a língua espanhola.

Podemos considerar que este perfil “*vamoshablaespanol*” convoca sentidos de língua espanhola como espaço possível da dúvida do sujeito-falante e, portanto, da necessária ajuda da professora. Nesse sentido, os vídeos, de modo regular, sugerem um conteúdo que por si só já joga com a oposição, como por exemplo, o uso de *muy* ou *mucho*, e, nesse espaço dos

comentários (do pedir ajuda/explicação), os sujeitos expõem experiências de uso da língua, dúvidas e materializam o que aprenderam com os vídeos da produtora de conteúdo.

Seguimos, então, com mais sequências discursivas retiradas deste perfil.

Figura 79 - 14ª SD



Fonte: [Instagram](https://www.instagram.com/vamosahablarespanol/). Acesso em 02 maio 2025.

Neste recorte, novamente a professora responde uma caixinha de perguntas (evidentemente sugerida por algum seguidor), no mesmo formato do vídeo anteriormente analisado. O conteúdo é em torno de como abordar as pessoas na rua. No vídeo, a professora apresenta várias possibilidades (paráfrases) que podem ser usadas para conversar com alguém para pedir informações, trazendo exemplos de uso formais e informais. Interessante a apresentação dessas formas de paráfrases aos seguidores, contudo falta uma abordagem das diferenças de efeitos de sentidos entre dizer por exemplo *me puede aydar?* No lugar de *perdón molestarte*.

Na legenda, a professora elogia a pergunta, mobiliza uma ação do seu público – aproveitar o aprendizado e comentar – QUERO AJUDA – em caixa alta para quem estiver interessado em uma aula de pronomes para somar-se à miniaula do reel em questão.

Abaixo, mostramos os recortes de comentários que funcionam nessa sequência discursiva

Figura 80 – 47º Recorte



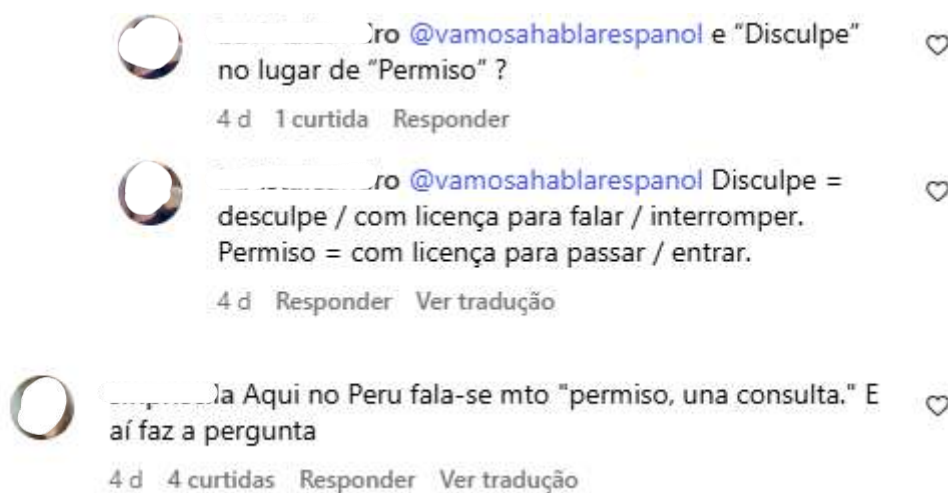
Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 81 – 48º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 82 – 49º Recorte



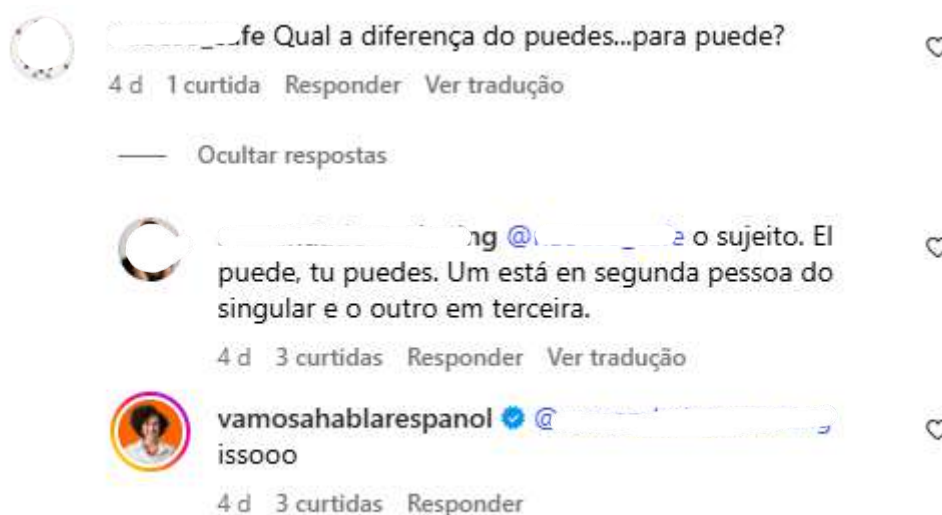
Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 83 – 50º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 84 – 51º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

No recorte da figura 80, o primeiro comentário já responde ao comando com: Quero ajuda – a professora responde que enviou o conteúdo na DM (Mensagens diretas). Se aprender uma língua demanda engajamento, nesse caso, o sujeito se colocou como alguém que busca aprender mais, respondendo ao comando da ação.

No recorte da figura 81, o primeiro comentário demarca a experiência do sujeito frente ao conteúdo abordado pela professora, de modo que o sujeito/usuário coloca que, em um contexto de uso da língua, usou a palavra *permiso* e não funcionou da maneira como ele gostaria, pois, a pessoa entendeu que ele queria a passagem e desviou para ele passar, e perguntou se pode usar outras expressões para conseguir se comunicar. A professora responde dizendo que pode usar *permiso* para abordar alguém, mas que precisa seguir com a frase para que o objetivo seja alcançado, e diz que as outras opções também estão ótimas. O sujeito

parafraseia a professora para sinalizar uma experiência como sujeito dessa língua e um questionamento frente ao conteúdo, marcando, assim, sua identificação à língua.

Assim, no recorte da figura 82, há um sujeito que faz uma pergunta referente ao conteúdo, trazendo definições das expressões usadas pela professora: *Disculpe* no lugar de *permiso* e “*Disculpe* = desculpe/ com licença para falar/ interromper. *Permiso* = com licença para passar/ entrar.”. Nestes dois comentários, o mesmo sujeito acaba por questionar e, com a falta de uma resposta da professora, ele esboça um texto ao questionamento, designando uma explicação para o uso de *Permiso* e *desculpe* em espanhol.

Ainda na figura 82, o último comentário fala de uma experiência em uma país hispânico, Perú: Aqui no Peru fala-se mto “Permiso, una consulta.” E aí faz a pergunta (Sic) acionando um imaginário de uso do termo em um espaço da língua espanhola marcando sua identificação ao tema e a língua. Podemos depreender que há ressonâncias discursivas em torno de palavras em espanhol como “permiso” e “desculpe” a partir das quais o sujeito está marcando uma inscrição nessa língua estrangeira, compreendendo as especificidades de seus usos e efeitos de sentidos em condições de produção diversas.

No recorte da figura 83, um sujeito/espectador do vídeo responde ao chamamento da professora e pede ajuda, de modo que ela responde prontamente, avisando ter enviado o material na DM.

Na figura 84, há um comentário com uma dúvida sobre o uso do *puede* e *puedes*, de modo que uma usuária responde, trazendo a definição de cada uma delas e abaixo a professora confirma, dizendo ser isso mesmo. Aqui, vemos dois movimentos que possibilitam o ressoar de sentidos ligados ao engajamento do sujeito ao conteúdo e à língua – Quando o sujeito pergunta sobre a conjugação verbal do verbo “poder” em espanhol, deslocando o sentido de expressões como *desculpe* e *permiso* – o outro comentário do sujeito/aprendiz que responde essa questão – descrevendo como se usa cada um – *puede* para terceira pessoa do singular (él) e *puedes* para a segunda (tú) – a pesar de equivocar-se com as equivalências dos pronomes ao usar El e Tu – a professora diz que está correta – pois, no ambiente digital muitas regras normativas são deixadas de lado pelos usuários, priorizando, assim, a comunicação.

Movemo-nos, assim, para o próximo recorte discursivo deste perfil:

Figura 85 - 15ª SD



Fonte: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Neste vídeo, a professora, novamente, responde uma caixinha de perguntas para fazer o *reel* a respeito de como dizer “TÔ NEM AÍ” de maneira legal em espanhol. A criadora de conteúdo responde com algumas frases em espanhol e pergunta para o público se eles conhecem outras opções para escrever nos comentários. Este efeito de interagir com os sujeitos-seguidores é relevante para que o vídeo tenha (mais) comentários e, portanto, ganhe maior visibilidade nas redes.

No vídeo, ela usa emojis para ilustrar algumas expressões que podem ser “estranhas” aos brasileiros, como “Me importa um pimiento”. Ela também cita as expressões “No me importá” e “Me importa um bleto”, como formas possíveis de dizer que não tem importa – TO NEM AÍ – em espanhol.

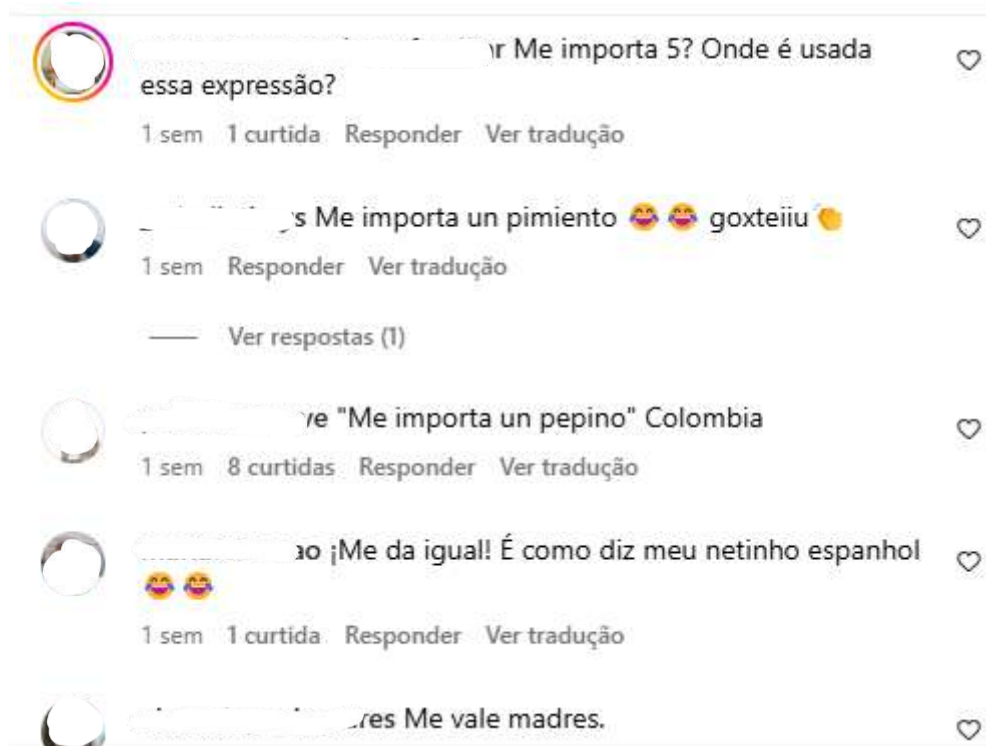
Na legenda, a professora traz um enunciado que pode mover uma memória – ao dizer que a caixinha de pergunta a lembrou uma música, podendo fazer menção à música “Tô nem aí”, da cantora Luka. Também, faz uma chamada para a ação dizendo para seus espectadores anotarem as formas de dizer “tô nem aí” em espanhol. Abaixo, vemos os recortes de comentários deste vídeo.

Figura 86 – 52º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 87 – 53º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 88 – 54º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Nestes recortes, vemos o público interagindo com o conteúdo, dando outros exemplos do equivalente a “TÔ NEM AÍ” em espanhol. Nesse caso, os sujeitos se inscrevem nessa língua estrangeira para enunciarem uma expressão informal e bastante utilizada pelos jovens (em língua portuguesa) em geral.

Na figura 86, os sujeitos respondem ao comando de ação da professora no vídeo, ao comentar formas que eles conhecem para dizer – tô nem aí – usando expressões como: “*Me importa un carajo*”, “*me duele un culo*” e “*Me da igual*”!. Notamos como os sujeitos se colocam frente ao tema, mobilizando um dado conhecimento da língua para responder ao vídeo, em tom de humor – marcando sua inscrição na língua. A ressonância, nesse recorte, funciona a partir da repetição de unidades sintáticas que funcionam semanticamente com a expressão informal – tô nem aí – nesse sentido, os sentidos estão incidindo para uma posição sujeito que se marca

como aquele que diz não se importar. Os usuários se identificam com a expressão por seu vínculo com o cotidiano e se engajam na aprendizagem, ao trazer seus próprios exemplos de dizer “Tô nem aí” em língua espanhola.

No recorte da figura 87, os usuários seguem, comentando exemplos de frases/formulações que significam “tô nem aí” em espanhol. Um sujeito questiona: *Me importa 5?* Onde é usada essa expressão? porém, sem resposta. Esse questionamento se desloca das expressões usadas pela professora, pois em nenhum momento ela cita: *Me importa 5*. Nesse sentido, o sujeito evoca um conhecimento anterior ao vídeo sobre uma expressão equivalente ao “Tô nem aí” e acaba questionando, porém, ela não recebeu nenhuma resposta.

Ainda neste recorte, os comentários seguem citando diferentes expressões e elogiando o que aprenderem e até mesmo marcando o país ao qual pode ser vinculado determinada expressão como em: “*Me importa un pimiento goxteiu*” (sic), “*Me importa un pepino Colombia*”, “*Me da igual!* É como diz meu netinho espanhol”, “*Me vale madres*”. Todos esses comentários incidem sobre a expressão “tô nem aí”, marcando a inscrição do sujeito à língua espanhola. Ao formularem diferentes possibilidades para a expressão, os sentidos podem se mover. O vídeo poderia ter justamente explorado as diferenças de efeitos, ao dizer de uma forma e não outra em espanhol a expressão “tô nem aí”. Ou seja, quais seriam os efeitos de sentido em dizer “*me importa un pepino*” no lugar de “*me importa 5*”. Lamentavelmente isso não é abordado. Por consequência, o ensino fica restrito a um enfoque estrito na tradução direta de uma expressão em língua portuguesa para o espanhol.

Na figura 88, temos comentários como *me vale madres* e *ni modo*, ainda seguindo o ritmo de respostas dos sujeitos ao comando da professora. Os sujeitos movem seus conhecimentos sobre a língua e vão dando visibilidade a paráfrases acerca dessa expressão explorada no vídeo. Julgamos, neste sentido, um ponto forte do *reel* em termos de enfoque na não transparência da linguagem.

Desse modo, os sujeitos-aprendizes se colocam como conhecedores dessas expressões com bases em seus próprios estudos e vivências em países hispânicos. Portanto, predominantemente, neste vídeo, vemos sujeitos inscritos na língua espanhola e que trazem seus conhecimentos para agregar e engajar o vídeo, colocando em cena, assim, várias expressões que significam “Tô nem aí” em espanhol.

Abaixo, seguimos com a última sequência discursiva deste perfil:



Fonte: [Instagram](#). Acesso em 02 maio 2025.

Neste recorte, a produtora de conteúdo, apostando em um formato fixo e estabilizado de vídeo, responde uma caixinha de perguntas sobre a diferença entre *te amo* *versus* *te quiero* em espanhol. Nesse caso, a professora explica sobre as diferenças semânticas pautadas na cultura hispânica e em seguida mostra outros exemplos de intensidade para se dizer que gosta de algo ou alguém em espanhol. Inclusive, no vídeo, ela diz como o sentido de amar em português está banalizado, ao contrário da cultura em língua espanhola que busca priorizar o sentido das expressões, principalmente “te amo”, que é usado em situações íntimas, para situações reais do sentimento, fazendo um contraponto cultural dos sentidos aqui destacados.

Na legenda, a professora descreve uma escadinha de expressões seguindo a ordem de menos intensidade até mais intensidade – *me encantas*, *me gustas*, *te quiero* e *te amo* isso para demarcar o quanto se gosta de alguém na língua espanhola. No vídeo, a professora também chama os espectadores para a ação, ao pedir que eles comentem como conhecem essa característica em países hispânicos. Abaixo, vemos o primeiro recorte discursivo deste vídeo.

Figura 90 – 55º Recorte

 **vamosahablaespanol**  • [Seguir](#) Áudio original ...

 **vamosahablaespanol**  Pra falar que gosta de alguém, siga essa escadinha aqui, em ordem crescente de sentimento:

1. Me encantas 
2. Me gustas 
3. Te quiero 
4. Te amo 

2 sem [Ver tradução](#)

  ar Te quiero Prof Ju  2 sem 2 curtidas [Responder](#) ♥

[Ocultar respostas](#)

 **vamosahablaespanol**   gracias 2 sem 1 curtida [Responder](#) [Ver tradução](#) ♥

Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 91 – 56º Recorte

  apl Incrível  obrigada pela lição 2 sem 2 curtidas [Responder](#) [Ver tradução](#) ♥

[Ocultar respostas](#)

 **vamosahablaespanol**  [@nozziweishan](#) con gusto 2 sem 1 curtida [Responder](#) ♥

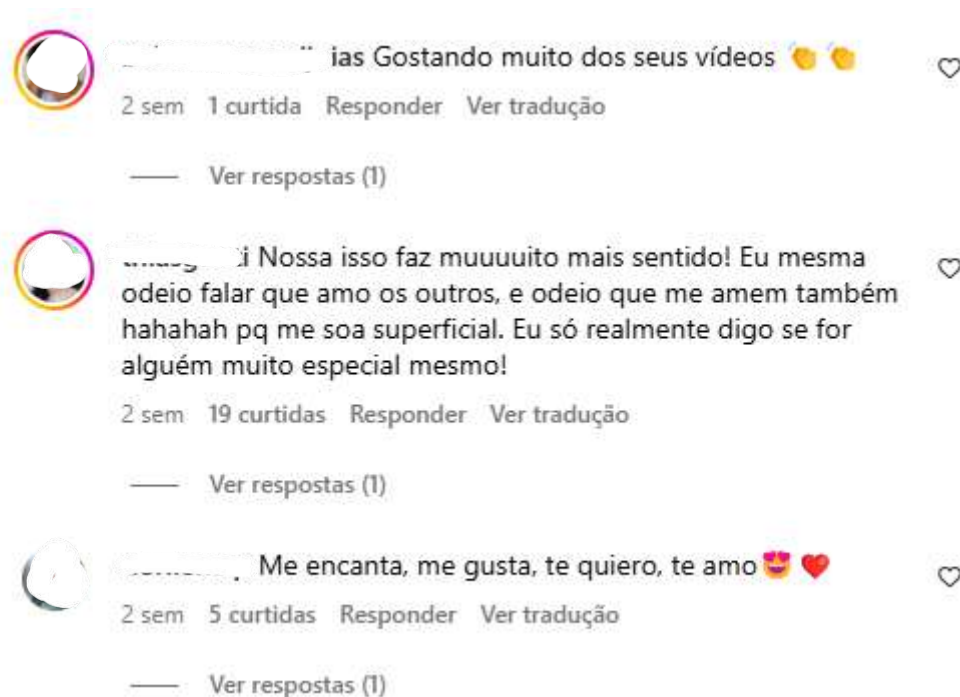
 **iana castor** Moro na patagonia argentina e me sinto super nonraaa quando uma amiga diz: te amo! 2 sem 14 curtidas [Responder](#) [Ver tradução](#) ♥

[Ocultar respostas](#)

 **vamosahablaespanol**  [@jana_castor](#)   2 sem 1 curtida [Responder](#) ♥

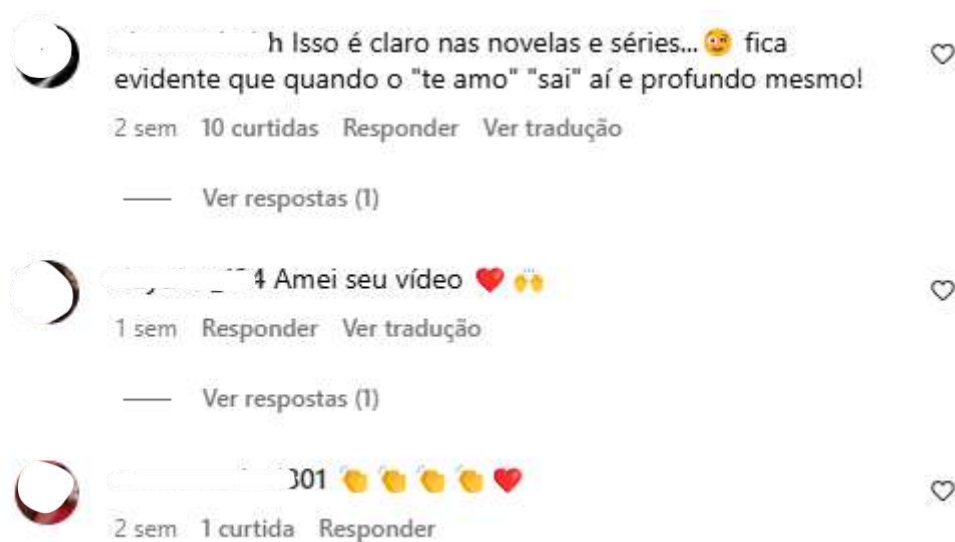
Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 92 – 57º Recorte



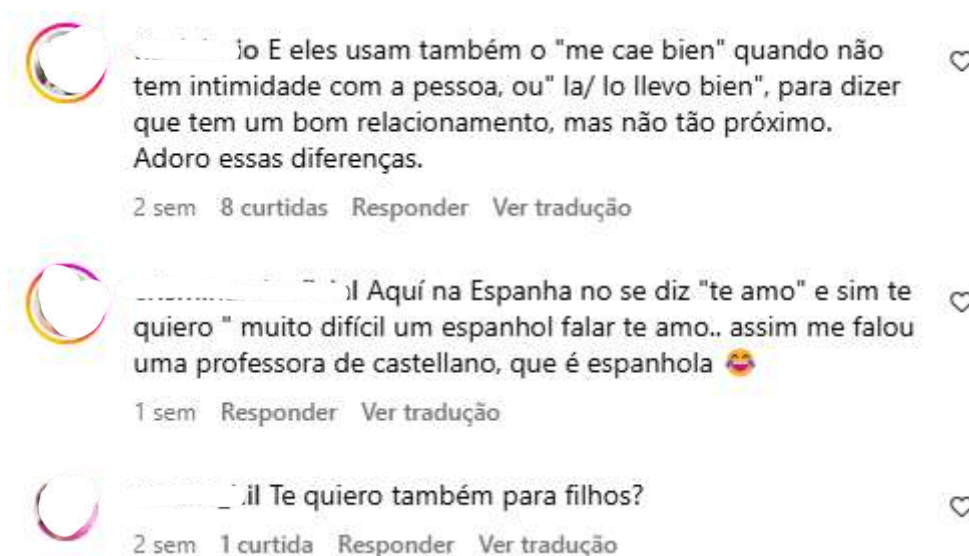
Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 93 – 58º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Figura 94 – 59º Recorte



Fonte: Juliana Maester | Espanhol, 2025

Na figura 90, logo abaixo da legenda, um sujeito utiliza-se do aprendizado do vídeo para elogiar a professora, dizendo *Te quiero prof Ju* e a professora responde com *gracias lindaaaa*. Nessa interação, vemos uma relação de cordialidade entre o sujeito-seguidor do perfil e a professora/criadora de conteúdo. Ao utilizar um conteúdo que foi explicado para tratar com cordialidade a professora, o sujeito acaba por se inscrever de duas formas: na língua e na relação afetiva como criadora de conteúdo.

Nesse caso, destacamos as ressonâncias discursivas em torno de formas verbais como “te amo”, e “te quiero”.

Na figura 91, o primeiro comentário diz: “Incrível, obrigada pela lição” em que a professora responde *Con gusto*; em outro comentário, o sujeito diz: “moro na patagonia argentina e me sinto super honrada quando uma amiga diz: *te amo!* (sic)”. A professora responde com emojis de rosto com coração nos olhos. Esses dois comentários estão funcionando diferentemente em relação à subjetivação: um deles marca com um elogio e o outro com uma experiência vivenciada em um país hispânico, sinalizando diferentes modos como os sujeitos são mobilizados com base nessas diferenças semânticas para dizer que “gosta” em espanhol.

Ambos os comentários fazem ressoar de maneira parafrástica o conteúdo tomado pela professora, ao descrever sua experiência com o “te amo” e elogiar o conteúdo, os sujeitos estão se fazendo sujeitos dessa e a essa língua e repetindo/retomando formas verbais que são mobilizadas no conteúdo.

No recorte da figura 92, as pessoas parabenizam o conteúdo com expressões como: *Gostando muito de seus vídeos* e *Me encanta, me gusta, te quiero te amo*. Dessa forma, os sujeitos estão se inscrevendo de maneira afetiva no conteúdo e mobilizando justamente o tópico proposto pela professora no vídeo na escrita dos comentários.

Neste mesmo recorte, um comentário chama a atenção quando uma pessoa diz não gostar que digam que a amam por soar superficial: Nossa isso faz muuuuito mais sentido! Eu mesma odeio falar que amo os outros, e odeio que me amem também hahaha pq me soa artificial. Eu só realmente digo se for alguém muito especial mesmo! (SIC). O sujeito se identifica à cultura hispânica, que determina o que pode e deve ser dito para demonstrar que se gosta de alguém em língua espanhola.

Nesse caso, acreditamos na pertinência de um trabalho mais demorado com aspectos ligados à memória da língua espanhola que liga a expressão “te amo” a um sentimento profundo e verdadeiro. Evidentemente, um recurso como os *reels*, vídeos curtos que circulam em redes sociais, não alcançaria essa profundidade na abordagem de uma questão cultural tão relevante.

Na figura 93, o sujeito diz: Isso é claro nas novelas e séries... fica evidente que quando o “te amo” “sai” aí e profundo mesmo! (sic). Nesse sentido, o sujeito se coloca como conhecedor de produções culturais em língua espanhola e acaba trazendo esse conhecimento para agregar ao conteúdo, demarcando sua inscrição na língua.

Ainda na figura 93, há um comentário que diz: “amei seu vídeo”, demarcando um sentido de afeto em relação ao conteúdo, o que sugere um sentimento mais forte e verdadeiro para o material apresentado. O último comentário apenas demarca ter gostado do conteúdo com emoji de “palmas”.

Na figura 94, os comentários, sobretudo, trazem justamente em torno da vibração semântica do “te amo” sentidos que projetam representações imaginárias ligadas às diferenças culturais: amar implica sentimentos verdadeiros, no caso da cultura hispânica. Já “gostar” sugere uma demonstração de vínculo com alguém, mas sem demonstrar intimidade. Além disso, o uso sem medidas do “te amo” pelo brasileiro é problematizado, bem como as especificidades do uso de expressões na Espanha, em que as pessoas utilizam mais o *te quiero* no lugar do “te amo”, o uso do “te quiero” como equivalente ao “te adoro” que no Brasil não soa tão forte.

Nessa figura, o primeiro comentário explica: “E eles usam também o *me cae bien* quando não se tem intimidade com a pessoa, ou *la/ lo llevo bien*”, para dizer que tem um bom relacionamento, mas não tão próximo. Adoro essas diferenças”.

Também, o segundo comentário diz: Aquí na Espanha no se diz “*te amo*” e sim “*te quiero*” muito difícil um espanhol falar *te amo*... assim que me falou uma professora de *castellano*, que é espanhola (sic).

Assim, a partir desses comentários, podemos dizer que o sujeito também se projeta como conhecedor da cultura espanhola no momento de se posicionar frente à língua.

No último comentário deste recorte, um sujeito pergunta: *Te quiero* também para filhos?. Porém, essa pergunta não apresenta resposta. Essa dúvida é pertinente ao tema, tendo em vista que a professora ensinou sobre as diferenças semânticas de se usar as expressões para dizer que gosta de alguém em espanhol e demarca uma inscrição na língua.

A maioria dos comentários apresentam emojis que apontam discursivamente para uma relação de afetividade. Nesse caso, emojis de “rosthinho apaixonado”, palmas e “morrendo de rir” podem ser tomados como forma de textualização do corpo na letra, na tela, um corpo que se textualiza no riso, no choro, no coração que se desenha. Para Dias (2008), o emoji é uma escrita (e um corpo) afetada pelo digital. Para a autora, os emojis funcionam como representações de gestos, expressões faciais e emoções no discurso digital.

Nestes comentários, os sujeitos estão se assujeitando às formações discursivas trazidas pela professora no sentido que eles repetem ou parafraseiam o conteúdo, retomando sentidos inscritos no imaginário cultural ligado às duas línguas, o espanhol e o português. Além disso, a memória das línguas se encontra nesses comentários, quando os sujeitos utilizam as duas línguas para comentar em consonância, como em: “*te quiero* também para os filhos?”.

Esse movimento, segundo as autoras aqui utilizadas, Celada (2002, 2008) e Payer e Celada (2016) propicia ao sujeito uma identificação àquilo que se entende como expressões que demarcam graus de afinidade em língua espanhola.

Abaixo, vemos um quadro descrevendo as principais formas de ressonâncias interdiscursivas e eventuais deslocamentos feitos pelos sujeitos nos comentários dos vídeos deste perfil

Quadro 7 - Ressonâncias e deslocamentos das sequências discursivas do perfil *Vamos a hablar español*

4º Perfil	Descrição	Ressonâncias	Deslocamento
1º vídeo	Neste vídeo, a professora aborda o uso de <i>Muy</i> e <i>Mucho</i> Na legenda, ela diz que depois de suas explicações	- “Yo no hablo mucho o muy o espanhol?” - “Adoro suas dicas” - “Es mucho mejor estudiar contigo professora”	- “Tão linda”

	– duvida – que os espectadores tenham dúvidas.	- “Haaa minha prof preferida” - “Muy bien” - “Vivir y aprender” - “Anotado professora”	
2º vídeo	No vídeo, a professora responde uma caixinha de pergunta com a questão: “Qual o melhor termo para abordar pessoas na rua para informações?” Na legenda, a professora diz para os espectadores aproveitarem o aprendizado e pede que comentem “Quero ajuda” caso queiram uma aula sobre pronomes.	- “Una vez, intenté acercarme usando ‘permiso’ em este contexto y no há funcionado [...] creo que es mejor ‘oye’, ‘mira’ para llamar la atención” - “Aqui no Peru fala-se mto ‘permiso, una consulta’ E aí faz a pergunta” - “Qual a diferença do puedes...para puede?”	- “Quero ajuda” - “Quero ajuda”
3º vídeo	Novamente, a professora responde uma caixinha de pergunta com a questão “Existe um jeito legal de dizer TO NEM AÍ em espanhol?” Na legenda, ela pede para os espectadores dizem duas formas de dizer ‘to nem aí’ em espanhol.	- “Me importa un carajo” - “Me importa un culo” - “¡Me da igual!” - “Me importa 5? Onde é usada essa expressão?” - “Me importa um pimiento goxteiiu” - “Me importa um pepino Colombia” - “¡Me da igual! É como diz meu netinho espanhol” - “Me vale madres” - “Ni modo”	
4º vídeo	Respondendo uma caixinha de perguntas, a	- “Te quiero prof Ju”	

professora responde um questionamento: “É verdade que TE QUIERO e TE AMO não são a mesma coisa?” Na legenda, ela coloca, em ordem crescente, formas afetivas de dizer que gosta de alguém	- “Incrível obrigada pela lição” - “Moro na patagônia argentina e me sinto super honrada quando uma amiga diz: te amo! - “Gostando muito dos seus vídeos” - “Nossa isso faz muuuuito sentido!...” - <i>Me encanta, me gusta, te quiero, te amo</i> - “Isso é claro nas novelas e séries..” - “Amei seu vídeo”
---	---

Fonte: A autora

No caso deste perfil analisado, os sujeitos se subjetivam à língua à medida que relacionam o conteúdo a uma memória *da/na(s)* língua(s) e um dado efeito engajamento de aprendizagem. As ressonâncias interdiscursivas de significação marcadas pelas repetibilidade lexical e modos de dizer por glosas funcionam como materialização desse processo de (des)identificação do sujeito com a língua e sua cultura.

4.2 Dos pontos elencados

Ao movimentarmos os conceitos para proceder a uma análise desses vídeos e comentários, notamos pontos convergentes e divergentes no que tange às representações imaginárias relacionadas à língua espanhola e à sua aprendizagem.

Levamos às consequências, nesta dissertação, a dimensão psíquica e afetiva relativa à inscrição em uma língua estrangeira. O sujeito-aprendiz, aos moldes da noção psicanalítica (Orlandi, 2000), é um ser clivado, fragmentado, em constante conflito consigo mesmo. Trata-se de um sujeito não-intencional, marcado por seu caráter contraditório, por sua incompletude, que anseia pela completude. E a língua estrangeira justamente produz mexidas nessas memórias

relacionadas à língua materna. Na língua estrangeira, no caso do espanhol, tal processo de inscrição se produz em meio a uma tensão entre um imaginário de língua próxima e um processo de desestabilização diante dessas diferenças/não coincidências.

Nesse sentido, levantamos quatro temas centrais acerca das ressonâncias que emergem nos vídeos e comentários:

- A. O produtor de conteúdo busca desencadear no sujeito-aprendiz uma identificação (afetiva) com a língua espanhola em termos de engajamento na aprendizagem.
- B. A desestabilização das representações de língua espanhola como idioma fácil ou muito semelhante à língua portuguesa;
- C. O atravessamento de uma formação discursiva comercial que liga o perfil à venda/oferta de cursos pagos na plataforma do Instagram.
- D. As retomadas e deslocamentos da memória da/na língua na língua espanhola.

Em primeiro momento, vamos focalizar nos traços semelhantes e nas diferenças entre os perfis. Iniciaremos as reflexões em torno da dimensão da aprendizagem da língua espanhola.

Do ponto de vista de conteúdos ligados à dimensão da língua, nos perfis ressoam questões lexicais atinentes ao espanhol, sobretudo os perfis *Fluency* espanhol, *Vamos a hablar español* e *Espanhol de verdade*, na medida em que os perfis trazem conteúdos ligados aos “falsos amigos”, ao contexto de uso de expressões e vocabulários específicos. Notamos regularidades nestes perfis: as professoras destes perfis utilizam a língua espanhola como uma ferramenta para fornecer dicas, o que fomenta a produção de conteúdo, trazendo experiências de seus cotidianos. A língua é mobilizada como “meio de comunicação” pela inscrição em uma formação discursiva educacional. Os professores/criadores de conteúdo destes vídeos se filiam a redes de sentidos ligadas a saberes sobre a língua espanhola e fatos culturais.

Nesse sentido, observamos que principalmente os perfis: *Espanhol de verdade*, *Espanhol tranquilo* e *Vamos a hablar español* trazem conteúdos que ressoam sentidos de que o espanhol não deve ser considerado fácil de aprender pelos brasileiros, pois há particularidades da língua que necessitam de estudos mais aprofundados e que é somente conhecendo a língua que é possível superar as dúvidas e dificuldades.

Considerando os temas centrais, levantamos que “o produtor de conteúdo busca desencadear no sujeito-aprendiz uma identificação (afetiva) com a língua espanhola em termos de engajamento na aprendizagem” As ressonâncias discursivas que emergem na análise apontam para uma identificação afetiva sugerida pelo conteúdo apresentado e uma inscrição do sujeito à língua.

Isso se dá em abordagens com as modalidades formal e informal do espanhol, como por exemplo a partir do funcionamento da expressão *Tutearme* (uso do tu) e da apresentação de um vocabulário para pets, no perfil *FluencyEspanhol*. Já no perfil *Espanhol de verdade*, a produtora, também, aposta em um efeito engajamento do sujeito-aprendiz, a partir do conteúdo gerado que explora as várias nomeações para a palavra “pipoca”, bem como questões relacionadas ao uso do verbo “gustar” e as modalidades formal e informal da língua concernentes a situações reais de interação. O perfil *Vamos a hablar español* também busca produzir um efeito de proximidade com o sujeito-usuário, visto que se coloca à disposição para ajudar e tirar dúvidas e engaja tais sujeitos na aprendizagem a partir de abordagens com temas de natureza afetiva – uso de *te amo*, *te quiero* e seus sentidos e conteúdos ligados ao cotidiano/uso da língua, como por exemplo, as possíveis formas de dizer em espanhol “Tô nem aí”, e como abordar o outro em espanhol, quando se pretende pedir informações às pessoas.

Com relação ao segundo tema central deflagrado em nosso gesto analítico empreendido, a desestabilização das representações de língua espanhola como idioma fácil ou muito semelhante à língua portuguesa, consideramos que o perfil do professor Diego José é o mais representativo. Nesse perfil, o professor, em seus dizeres, traz um enfoque na desconstrução do imaginário de espanhol como língua fácil de aprender que é sustentado por meio de vídeos e exemplos de sotaques de diferentes regiões, bem como uma reflexão sobre o que ele denomina de “portunhol maroto”.

Nesse sentido, retomamos aqui Lemos (2008) no que diz respeito a uma resignificação da língua espanhola como língua veicular. Nas palavras da autora, “conhecer uma língua estrangeira implica a construção/reconstrução de uma imagem sobre ela e [...] de uma relação com ela” (Lemos, 2008, p. 35). Assim, o perfil do professor Diego José se configura como porta-voz desse movimento que busca resignificar a língua espanhola, demarcando sua projeção como língua estrangeira.

Tendo em vista o terceiro tema central levantado na análise, podemos notar, em todos os perfis, o atravessamento de uma formação discursiva comercial ligada à prestação de serviços, isto é, nesse caso à venda de um curso mais aprofundado por parte do produtor de conteúdo. Todos os professores, em algum momento, citam a existência de um curso de modo que os sujeitos/usuários podem clicar em dado link “saiba mais” para dar mais profundidade aos estudos da língua espanhola. Esse é um padrão recorrente e demarca que os perfis se ancoram em uma representação mercadológica de língua.

Em se tratando do 4º tema levantado, as retomadas e deslocamentos da memória *da/na* língua na língua espanhola, acreditamos que os perfis que trazem de modo mais significativo

tais questões é o perfil Espanhol *Tranqui*, ao abordar uma discussão com o *portunhol* e o perfil *Vamos a hablar español*, no qual a produtora de conteúdo investe nos sentidos para verbos ligados à afetividade como “*te amo*”, “*te quiero*” e as diferenças culturais neste uso entre falantes brasileiros e hispânicos. Tais perfis movem questões de memória de língua espanhola na relação com a língua portuguesa. Vale ressaltar que o *portunhol* funciona como uma materialização desse jogo entre memórias- a do português e da língua espanhola- e, no caso da abordagem dos diferentes sentidos para “*te amo*” são também agenciadas redes de sentidos que significam tais culturas de modos particulares. Em termos de deslocamentos de sentidos inscritos na memória de língua espanhola, podemos notar uma ressignificação do imaginário de espanhol como língua fácil justamente a partir da não-coincidência entre palavras e expressões com a língua portuguesa. Destacamos que esse jogo entre as memórias das línguas, que envolve erros, acertos e situações embaraçosas, é marcado por situações nas quais o sujeito ainda parece estar filiado à língua portuguesa e com humor e leveza lida com seus tropeços.

Além disso, a memória de língua espanhola se constitui pela variedade de sotaques que a constitui. Assim sendo, o produtor de conteúdo coloca-se na posição de “ajuda”, daquele que esclarece o que parece fácil, mas não é.

A língua espanhola é deslocada dessa imagem inscrita na memória de língua fácil e do imprevisto, sugerindo que pode e deve ser mais bem estudada. Também, salientamos que até mesmo nas dificuldades encontradas quando a língua espanhola emerge como complexa/difícil compreensão e não espontânea, o sujeito se subjetiva na tensão entre o acerto e o vacilo. Um efeito recorrente, nesse caso, é de que essa dificuldade na língua estrangeira é tratada de modo leve e cômico, o que revela um sujeito que vacila na língua que pensa que é fácil e espontânea, mas é um sujeito que erra e ri de si mesmo e de suas próprias dificuldades.

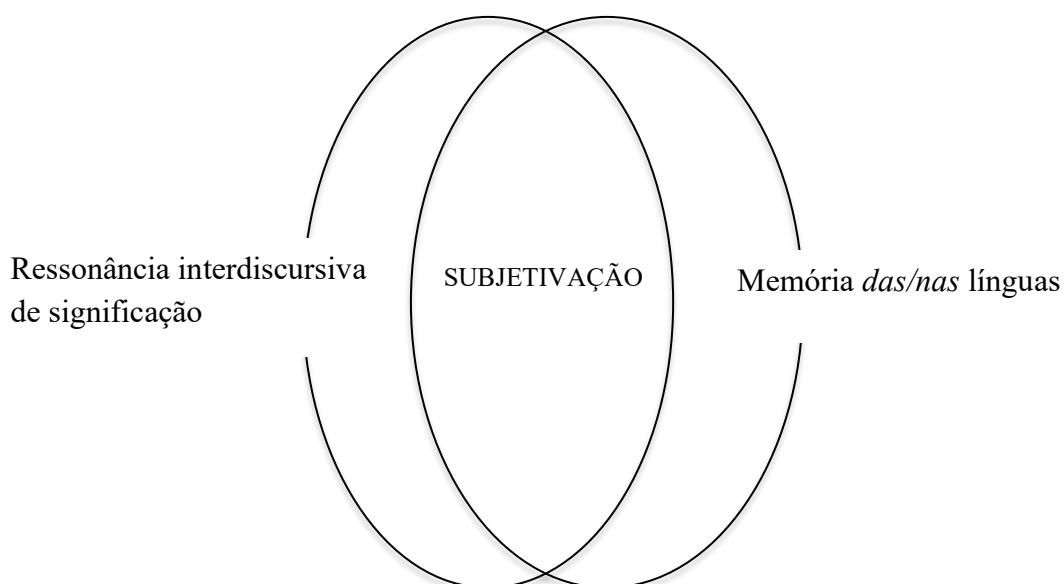
Serrani (1991) aborda os movimentos parafrásticos como possibilidades de produção de ressonâncias discursivas que determinam os movimentos discursivos. Nesta pesquisa, as ressonâncias apontam para a processos de subjetivação à língua, seja pela vivência no idioma, o que atesta a inscrição desse sujeito nas memórias *da/na* sua e na língua outra, seja também por uma identificação e um efeito-engajamento na aprendizagem graças aos conteúdos abordados

Dessa forma, salientamos que, nesta pesquisa, buscamos descrever como os movimentos de subjetivação/inscrição dos sujeitos são atravessados por questões subjetivas quando um sujeito-seguidor se coloca na posição de aprendiz e/ou falante de uma língua estrangeira. Esse movimento de (*des*)identificação e resistência são possíveis neste fio tensivo

de discursos acerca da/por meio da língua que movimenta as memórias *das/nas* línguas supracitadas.

A partir desse processo de inscrição, o sujeito acaba por produzir ressonâncias interdiscursivas que fazem ecoar representações imaginárias sobre a língua espanhola e sua posição sujeito/aprendiz sobre o tema/saber sobre a língua trazido pelos professores/criadores de conteúdo, materializando, assim, sua inscrição na língua, conforme o esquema a seguir:

Figura 95 – Esquema de subjetivação



Fonte: A autora

Nesse sentido, reiteramos o papel do sujeito no processo de subjetivação, já que se inscrever em uma língua outra e estar entre diferentes memórias implica assumir a existência de diferentes sentidos e dar visibilidade ao equívoco (Carvalho, 2016). Assim, é preciso compreender a subjetivação à língua como um processo complexo de retomadas, re(construções) e mobilizações que permeiam a complexidade relativa à produção dos sentidos e dos sujeitos.

Além disso, em meio ao espaço digital, emerge uma nova forma de produzir sentidos que se configuram como recorrentes nos comentários aqui analisados, os emojis, que, pela sua representação gráfica/imagética, acaba por contribuir com a (re) construção de sentidos estabelecidos pelos sujeitos usuários da rede social em meio ao digital (Dias, 2016).

Essa configuração contribuiu para a construção de uma análise desse *corpus*, à medida que esses emojis materializaram as inscrições dos sujeitos ao conteúdo, seja pela identificação/afetividade (emojis de coração, palmas, sorrisos) seja pela *desidentificação/resistência* (emojis de tristeza, choro ou confusão).

Assim, consideramos que, pelo intercruzamento de uma formação discursiva educacional com uma formação discursiva comercial, esses *reels* se configuram como formas de propiciar o ensino de língua espanhola de maneira gratuita e paga, produzindo um efeito engajamento – tanto o aluno se identifica com uma aprendizagem quanto se engaja no conteúdo da publicação. Dessa forma, os sujeitos se inscrevem nesse conteúdo sobre a língua de diferentes formas. Seja pela identificação ou pela *desidentificação*.

Essas inscrições foram demarcadas nesta pesquisa pela forma como os sujeitos se colocaram a respeito dos *reels* em um movimento em que podemos levantar ressonâncias interdiscursivas de significação que fazem ressoar ou deslocam os sentidos estabilizados sobre a língua, bem como com o uso de enunciados e/ou emojis, os sujeitos se inscrevem de maneira afetiva, cômica ou se *desidentificam* pela resistência/confusão.

5 Olhar Final

Esta pesquisa, ancorada em uma perspectiva discursiva materialista, buscou levar às consequências a imbricação material do discurso com a história (Lagazzi, 2011). Para tanto, a partir de sequências discursivas relativas aos *reels* e comentários de perfis de ensino de língua espanhola da rede social *Instagram*, olhamos para a ordem do intradiscurso (Courtine, 2016), isto é, para a formulação de pequenos vídeos (*reels*) e de comentários e levantamos, a partir da categoria das ressonâncias interdiscursivas, as representações de sentido dominante acerca de língua espanhola, de ensino de espanhol e de sujeito-aprendiz materializadas em processos de subjetivação à língua. Ainda, notamos o atravessamento do discurso comercial entrecruzado com uma formação discursiva educacional nestes vídeos, voltados para a venda de cursos sobre a língua estrangeira, marcando o caráter pragmático da criação de conteúdo na internet, a possibilidade de ter renda a partir da criação de conteúdo a partir do engajamento/compra dos sujeitos/usuários.

A inquietação frente aos dizeres dos professores sobre a língua espanhola em *reels* nos levou à construção do nosso objeto discursivo “subjetivação à língua em meio à ressonância interdiscursiva”. Para compor esse objeto, nos debruçamos nas teorias, sobretudo de Payer e Celada (2002, 2008, 2014 e 2016) que partem da noção de subjetivação no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

A fim de levantar tais representações de sentidos sobre língua espanhola, ensino e de sujeito, buscamos compreender as tomadas de posição, tanto do sujeito, como do professor-criador de conteúdo acerca da língua espanhola, que se materializam nos vídeos e nos comentários, marcando filiações a redes de sentidos a essa língua outra, movimento, muitas vezes, as memórias *da/na* língua e ambas as linguagens.

Para tanto, movemos as noções do discurso no espaço digital e como ele se (re)produz e circula neste espaço, promovendo mudanças na discursividade do ponto de vista histórico, social e ideológico e na constituição dos sujeitos e do sentido (Dias; Coelho, 2016).

Esse espaço discursivo, o digital, no qual estão depositados os vídeos e comentários que analisamos, produziu possibilidades discursivas que ecoam de maneira exponencial pela possibilidade de alcance dos discursos. Dessa forma, foi possível ponderar sobre vários comentários de sujeitos que se identificam/*desidentificam* com a língua espanhola.

Assim, deu-se a construção do *corpus discursivo* - conjunto de sequências discursivas dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições

de produção do discurso - (Courtine, 2016), perfis da rede social que disponibilizam pequenos *reels* de ensino de língua espanhola e, a partir dessas sequências discursivas, recortamos os comentários que ecoavam para sentidos que marcavam a subjetivação do sujeito à língua, seja por meio da filiação ou pela resistência.

Analizamos as ressonâncias em torno de unidades específicas, ou seja, o funcionamento parafrástico de itens lexicais, frases nominais e glosas em torno do processo de “subjetivação à língua em meio à ressonância interdiscursiva”, os sujeitos-usuários marcam tomadas de posição em que a língua espanhola faz parte de suas vivências. Nesse caso, os sujeitos marcam uma relação de pertencimento à língua e em alguns casos, trazendo suas experiências na Espanha ou com amigos da Venezuela.

Até mesmo o uso do *portunhol* e as dificuldades com variantes diatópicas - sotaque chileno - as gafes com os “falsos amigos” são postas em cena como elementos constitutivos de processos de inscrição à língua, dando visibilidade ao jogo memória *da/na* língua espanhola. Nos enunciados em espanhol produzida por esses sujeitos, emergem traços da língua portuguesa e ao mesmo tempo, uma memória de língua estrangeira que parece fácil ao brasileiro é deslocada e ressignificada nos *reels*.

Já em se tratando de elementos subjetivos dos quais os sujeitos-professores partem para “ensinar”²³ tópicos sobre a língua espanhola nesses vídeos, podemos salientar que esse recurso é bastante utilizado e engaja (tanto no sentido de o aluno buscar a aprendizagem quanto no sentido de os seguidores interagirem com o conteúdo/perfil a partir de práticas como curtidas, comentários, compartilhamentos). Desse modo, quando os usuários tomam uma posição sobre a língua e fazem comentários, estão ao mesmo tempo engajando na aprendizagem e no conteúdo oferecido, favorecendo o perfil/produtor de conteúdo. Podemos exemplificar esse processo a partir de expressões afetivas, o vocabulário ligado aos pets, como se dizer uma expressão coloquial como “Tô nem aí”, modos de pedir informações a pessoas- prática nas quais um conteúdo afetivo e de relevância são mobilizados pelo professor para que o sujeito se interesse pela língua e pelo conteúdo, o que chamamos de efeito de pertencimento à língua e engajamento na publicação. Por exemplo, quando a professora utilizou exemplos do verbo *gustar*, os comentários, sobretudo, apresentavam retomadas do verbo, com “*me gusta*”, demonstrando o engajamento no conteúdo (língua) e a inscrição na língua espanhola.

²³ Entre aspas, pois não estamos considerando, aqui, necessariamente, se o aluno se tornou fluente na língua espanhola, mas sim que o sujeito-produtor de conteúdo apresenta um tópico de língua espanhola para gerar conhecimento sobre a língua aos espectadores que se colocam como sujeitos-aprendizes da língua.

Além disso, vale a pena considerar uma tensão entre a histórica luta pela oferta obrigatória da língua espanhola – que se materializa no movimento “Fica Espanhol no Brasil”- em instituições de ensino brasileiras e, atualmente, a emergência de perfis de ensino da língua espanhola e crescente circulação de “conteúdos sobre cultura” em plataformas digitais, conforme vimos no *corpus* da pesquisa. Essa tensão demarca a busca pela oferta e procura sobre o ensino de língua espanhola mesmo com as políticas públicas de ensino de língua espanhola não serem convergentes para a oferta na rede básica. De todo modo, a luta pela obrigatoriedade do ensino de língua espanhola em todo o território nacional segue em voga, e a constante busca pelo aprendizado da língua, por parte desses sujeitos/usuários da rede social, demonstra que a língua está tomando um espaço de relevância no cenário nacional.

Tais perfis e cursos oferecidos por um produtor de conteúdo são atravessados por uma lógica de mercado – na medida em que os cursos são pagos e o próprio perfil do Instagram prevê a monetização, visto que esse funciona na relação com o engajamento dos sujeitos-seguidores e com a replicação de postagens. Nesse movimento, quando pensamos o significante “oferta” – nesse caso do ensino da língua espanhola- esse pode deslocar-se entre diferentes formações discursivas, funcionando, ora no campo das políticas públicas de ensino, ora no campo da comercialização de cursos e conteúdos no espaço digital.

As análises mostram, de maneira bastante consequente, que os *reels* funcionam simultaneamente como espaços de ensino de espanhol e de circulação mercadológica da língua. Nesse movimento, destacamos, no funcionamento dos perfis, justamente, um deslocamento produzido da posição de “professor” para “criador de conteúdo”. Ademais, em meio ao espaço digital, as condições de produção, circulação e emergência dos *reels* produzem sentidos de conteúdo de língua espanhola que tensionam entre o pedagógico e o monetizável. Consequentemente, o próprio gesto de ‘engajamento’ do sujeito também desliza entre uma dimensão pedagógica e a lógica algorítmica das plataformas, produzindo um sujeito que aparece simultaneamente como aprendiz, usuário e consumidor.

Esses deslizos marcam o funcionamento discursivo que constitui os sentidos em funcionamento nesta pesquisa: os sujeitos se posicionam em diferentes lugares marcando sua subjetividade em relação à língua espanhola, seja como produtores de conteúdo no *Instagram* que se colocam como professores, ou sujeitos espectadores que se colocam como aprendizes da língua.

Essa pesquisa se mostra relevante por mobilizar aspectos subjetivos no contato com a língua a partir da categoria de ressonância interdiscursiva, compreendendo como sujeitos

usuários da rede social *Instagram* que consomem conteúdos (vídeos – *reels*) voltados para o ensino de língua espanhola se subjetivam à língua.

Concluimos, assim, que a morada do discurso é a subjetividade. Aprender uma nova língua, implica, portanto, um (in)tenso processo discursivo. Assim sendo, foi preciso observar modos de inscrição do sujeito-aprendiz na língua espanhola e compreender como as subjetividades dos aprendizes são construídas, mobilizadas, deslocadas no contato com a língua estrangeira.

Referências

ANJOS, D.F.; MAGALHÃES, E. M. Aprendizagem de línguas e conflitos identitários: estudo de caso. **Revista de Ciências Exatas e Tecnologia**, v. 9, n. 9, 2014. Disponível em: <https://exatastechnologias.pgsscogna.com.br/rcext/article/view/1409>. Acesso em 03 jan. 2026.

AUTHIER-REVUZ, J. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras De Hoje**, 46(1), 6–20, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/9215>. Acesso em 03 set. 2025.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de estudos lingüísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez., 1990. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/244920406/Heterogeneidades-enunciativas>. Acesso em 14 fev. 2026.

CARVALHO, F. P. Representações sobre ensino de espanhol como língua estrangeira: entre a possibilidade e a contingência. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 3, p. 185–214, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309688828_Representacoes_sobre_ensino_de_espanhol_como_lingua_estrangeira_entre_a_posibilidade_e_a_contingencia. Acesso em: 12 jan. 2026.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 279f. Tese. (Doutorado em linguística. Universidade de Campinas) - Campinas, São Paulo. 2002.

CELADA, M. T. O QUE QUER, O QUE PODE UMA LÍNGUA? LÍNGUA ESTRANGEIRA, MEMÓRIA DISCURSIVA, SUBJETIVIDADE. **Letras**, n. 37, p. 145–168, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11985>. Acesso em: 02 mai. 2025.

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. *policromias*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 14-35. jun. 2016. Disponível em: [Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso | Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som](#). Acesso em 19 jul. 2025.

DE VERDADE, Espanhol. **E qual é a sua dúvida sobre o espanhol?** 🇪🇸 Deixa aqui nos comentários suas dúvidas para tratarmos em futuros vídeos ❤️. [S.l.]. 19 mar. 2025. Instagram: @espanholdeverdade. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DHZYgD-vjGu/>. Acesso em: 2 mai. 202

DE VERDADE, Espanhol. **Qual é a sua maior dificuldade com o espanhol? Muitos alunos dizem que é a diferenciar o formal do informal. E para você?.** [S.l.]. 7 mar. 2025. Instagram: @espanholdeverdade. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DG6IUWFPPrC/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

DE VERDADE, Espanhol. **Quantas você acertou? .** [S.l.]. 14 mar. 2025. Instagram: @espanholdeverdade. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DHMr1ZvquTe/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

DE VERDADE, Espanhol. **O garçom do @barbaoficial.tigre aceitou gravar explicando sobre o cardápio 🤔**. [S.l.]. 4 mar. 2025. Instagram: @espanholdeverdade. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DGy6BF-Io4S/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

DE VERDADE, Espanhol. 🤔 **Será que pipoca é a palavra que mais tem formas de falar em espanhol? Qual forma de dizer pipoca você já conhecia?**. [S.l.]. 2 abr. 2025. Instagram: @espanholdeverdade. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DH9BYYwPHr1/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

DE VERDADE, Espanhol. [S.l.]. 10 mar. 2025. Instagram: <https://www.instagram.com/espanholdeverdade/?next=%2F>. Disponível em: <https://www.instagram.com/espanholdeverdade/?next=%2F>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DIAS, C. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

DIAS, C. A materialidade digital da mobilidade urbana: espaço, tecnologia e discurso. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, n. 37, p. 157–175, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8664490>. Acesso em: 29 mar. 2026.

DIAS, C. COELHO, C.G.F. Do discurso digital: ciência, escrita e colaboratividade. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 48, p. 37-61, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/23312>. Acesso em: 20 ago. 2025.

DIAS, C. O discurso sobre a língua na materialidade digital. **Interfaces**, Guarapuava, v. 2, n. 1, p. 38–46, jul. 2011. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/1261. Acesso em: 20 ago. 2025.

DIAS, C. **Da corpografia: língua e escrita na materialidade digital**?. Santa Maria: PPGL: UFSM, 2008.

ELDRIDGE, A. Instagram – History, Features, Description & Facts. Encyclopaedia Britannica. Atualizado em 31 jul. 2025. Disponível em: <https://www.britannica.com/money/Instagram>. Acesso em: 30 ago. 2025.

GONÇALVES, W. K. CARVALHO CANDIDO, G.FERNÁNDEZ FRANZOSO, I. C. A CONTRARREFORMA (GOLPISTA) DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA ESTUDANTES DE LETRAS – ESPANHOL. **Revista De Estudos Interdisciplinares**, 5(4), 344–362. 2023. Disponível: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/723>. Acesso em 02 de fev. 2026.

JOSÉ, D. **E aí, conseguiu entender o chileno de primeira? 🤔**. [S.l.]. 23 abr. 2025. Instagram: @espanholtranqui. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DIzV1ZwRRGk/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

JOSÉ, D. **E você, já mandou algum portunhol maroto em uma viagem?** . [S.l.]. 30 abr. 2025. Instagram: @espanholtranqui. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DJEsJ3lNttM/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

JOSÉ, D. **Conseguiu entender o Bad Bunny de primeira?**. [S.l.]. 19 abr. 2025. Instagram: @espanholtranqui. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DIOXgdYtX86/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

JOSÉ, D. **E aí, foi tranqui ou treta?**. [S.l.]. 11 abr. 2025. Instagram: @espanholtranqui. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DIUcCg8syGK/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

JOSÉ, D. **Pra você, qual é o sotaque mais difícil do espanhol?**. [S.l.]. 21 abr. 2025. Instagram: @espanholtranqui. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DIthB1YNlqC/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

ESPAÑHOL, F. [S.l.]. 10 mar. 2025. Instagram: <https://www.instagram.com/fluencyespanhol/?next=%2F>. Disponível em: <https://www.instagram.com/fluencyespanhol/?next=%2F>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ESPAÑHOL, F. **6 expressões pra deixar seu espanhol ainda mais natural! Qual vocês já conheciam?**. [S.l.]. 22 nov. 2024. Instagram: @fluencyespanhol. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DCr8M7oPbWL/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

ESPAÑHOL, F. **Adotamos uma perrita 🐶 bora ver um pouco de vocabulário?** . [S.l.]. 14 nov. 2024. Instagram: @fluencyespanhol. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DCXLr34ScGh/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

ESPAÑHOL, F. **Como você pediria pra alguém te tratar com informalidade em espanhol?** . [S.l.]. 7 jan. 2025. Instagram: @fluencyespanhol. Disponível em: Como você pediria pra alguém te tratar com informalidade em espanhol? . Acesso em: 2 mai. 2025.

ESPAÑHOL, F. **Feminino ou masculino?**. [S.l.]. 26 dez. 2024. Instagram: @fluencyespanhol. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DEdeds7PpPn/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

ESPAÑHOL, F. **Qual verbo se encaixa melhor pra falar "tirar o lixo" em espanhol?**. [S.l.]. 9 dez. 2024. Instagram: @fluencyespanhol. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DDXKLhFuD6K/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

ESPAÑHOL PARA BR, Diego José. [S.l.]. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/espanholtranqui/?next=%2F>. Acesso em: 10 mar. 2025.

INSTAGRAM. Central de ajuda> Termos de uso. Disponível em: <https://help.instagram.com/581066165581870/>. Acesso em 9 mar. 2025.

INDURSKY, F. ESTUDOS DA LINGUAGEM: LÍNGUA E ENSINO. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: [ESTUDOS DA LINGUAGEM: LÍNGUA E ENSINO | Organon](#). Acesso em: 23 maio 2025.

KRISTEVA, J. **Étrangers à nous-mêmes**. Paris: Fayard, 1988.

LAGAZZI, S. O Recorte e o Entremeio: condições para a Materialidade Significante. *In: Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. E.A.Rodrigues, G.L.Santos, L.C.Branco (orgs.). Campinas, RG Editores, 2011. p. 401-410.*

LARA, R. M. A configuração de objetos de pesquisa discursivos em material midiático. *Entremeios*, Pouso Alegre, v. 13, p. 3-14, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/116623719/A_Configura%C3%A7%C3%A3o_De_Objetos_De_Pesquisa_Discursivos_Em_Material_Midi%C3%A1tico . Acesso em 05 mar. 2025.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Percurso de formação do analista de discurso. *In: SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari; GARCIA, Dantielli Assumpção; VIEIRA, Norma Cristina (org.). Tornar-se analista de discurso. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 13-28.*

Leffa, V. J. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, 38(2), 1–14. 2020. Disponível em: [Gamificação no ensino de línguas | Perspectiva](#). Acesso em 03 set. 2025.

LEMONS, M. A. **O Espanhol em redes de memória: antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAESTER, J. **vamos a hablar espanhol**. [S.l.]. 10 mar. 2025. Instagram: <https://www.instagram.com/vamosahablarespanol/?next=%2F>. Disponível em: <https://www.instagram.com/vamosahablarespanol/?next=%2F>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MAESTER, J. **Essa caixinha me lembrou uma música! Anota aí esses jeitinhos de dizer "tô nem aí" no seu dia a dia e em ESPANHOL**. [S.l.]. 25 abr. 2025. Instagram: @vamosahablarespanol. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DI4ucEHtm-u/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

MAESTER, J. **Excelente pergunta e várias respostas para ela. Aproveitem esse aprendizado aqui que é SUPER interessante!**. [S.l.]. 28 abr. 2025. Instagram: @vamosahablarespanol. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DJAZk4JoFC-/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

MAESTER, J. **Igual ao português, mas diferente?** . [S.l.]. 2 mai. 2025. Instagram: @vamosahablarespanol. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DJJ8ib0Ie8N/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

MAESTER, J. **O grande dilema de saber quando usar MUY e quando usar MUCHO.** [S.l.]. 1 mai. 2025. Instagram: @vamosahablarespanol. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DJIHyzrNlrf/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

MAESTER, J. **Pra falar que gosta de alguém, siga essa escadinha aqui, em ordem crescente de sentimento**. [S.l.]. 18 abr. 2025. Instagram: @vamosahablarespanol. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DImweJJtfjm/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

MAGALHÃES, B. MARIANI, B. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO: IDEOLOGIA E INCONSCIENTE. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça,

SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ld/a/HjFWNBXFWy6WjXQLML3tdcs/?format=html&lang=pt>.
 Acesso em 10 set. 2025.

META. Padrões da comunidade. 2024. Disponível em: <https://transparency.meta.com/pt-br/policies/community-standards/>. Acesso em 9 mar. 2025.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 153-162.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2000.

ORLANDI, E. P. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. **ComCiência**, Campinas, 10 jul. 2007. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-73-184/web/handler2f25.html?section=8&edicao=26&id=296>. Acesso em: 12 set. 2025.

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

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? *In*: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **Linguística: questões e controvérsias**. Uberaba: Fiube, 1984. [Série Estudos 10].

PARANÁ. Emenda constitucional nº 52, de 29 de agosto de 2022. Constituição do Estado do Paraná. Diário Oficial nº 2517, 31 ago. 2022. Disponível em:
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=290490>. Acesso em: 30 ago. 2025.

PARANÁ, Fica espanhol no. [S.l.]. 13 ago. 2025. Instagram: @ficaespanholnoparana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DNSrmpbNcOE/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

PARANÁ, Fica espanhol no. [S.l.]. 24 mar. 2024. Instagram: @ficaespanholnoparana. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C45_C3aLIV7/. Acesso em: 20 jun. 2025.

PAYER, M. O. Discurso, Memória e Oralidade. **Horizontes**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 47-56, 2005. Disponível em:
[https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volum_e_03/uploadAddress/horizontes-6\[6255\].pdf](https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volum_e_03/uploadAddress/horizontes-6[6255].pdf). Acesso em 13 fev. 2025.

PAYER, M. O. Des-atando laços de identificações entre sujeito(s) e língua(s). *In*: Orlandi, E.P. (org). **Linguagem, sociedade, políticas**. Pouso Alegre: Univas; Campinas: RG Editores, 2014.

PAYER, M. O. CELADA, M. T. Subjetivação e Processos de Identificação: Sujeitos e línguas em práticas discursivas - inflexões no ensino. Campinas, SP. Pontes editores. 2016.

PAYER, M. O. Memória da língua. Entre a língua nacional e a língua materna *In*: PAYER, Maria Onice. MEMÓRIA DA LÍNGUA - IMIGRAÇÃO E NACIONALIDADE. 1. ed. São Paulo. Escuta. 2006. p. 103-148.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *In*: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). Espaços Linguísticos. Resistências e expansões. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

PÊCHEUX, M. “Análise Automática do Discurso (ADD 69)”. *In*: GADET & HAK (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.61-87.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: Estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, . Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi (et al). 2 ed. 140 - 185. Editora da UNICAMP. Campinas - SP. 1995. ISBN. 85-268-0125-2.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

Política de Privacidade O que é a Política de Privacidade e o que ela aborda?. Meta. Central de privacidade. Acesso em 08/01/2025. Disponível em: [Política de Privacidade da Meta — Como a Meta coleta e usa os dados do usuário | Central de Privacidade | Gerencie sua privacidade no Facebook, no Instagram e no Messenger | Privacidade do Facebook](#)

QUAIS são as empresas da Meta: descubra todas aqui! **Saber Tecnologias**. Disponível em: <https://sabertecnologias.com.br/artigo/quais-sao-as-empresas-da-meta/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

Reels. Central de ajuda. Disponível em: [Reels | Central de Ajuda do Instagram](#). Acesso em 08 jan. 2025.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p.101-118, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/27168>. Acesso em 02 mar. 2025.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: **Língua(gem) e identidade**. SIGNORINI, I. (org). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral* (trad. Antonio Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein). São Paulo: Cultrix, 1969.

SERRANI, S. A **Paráfrase como Ressonância Interdiscursiva na Construção do Imaginário de Língua: o Caso do Espanhol Riopratense**. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

SERRANI S. "Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso", *in*: Signorini (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP. Mercado de Letras: Fapesp, SP. p 231-264, 1998.

SERRANI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 111–128, 1997.

SILVA, A. C. **O movimento Fica Espanhol Brasil: origem e consolidação**. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2024.

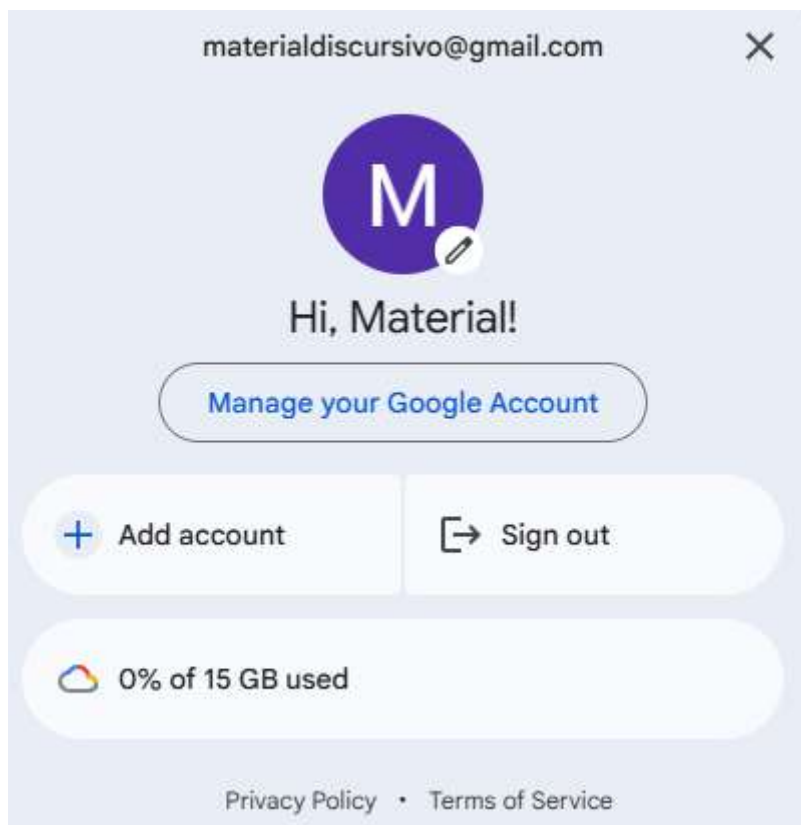
STURZA, E. Portunhol: língua, história e política. *Gragoatá*, Niterói, v.24, n. 48, p. 95-116, jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33621> . Acesso em 06 de abril, 2026

VINHAS, L. I. É possível pensar em uma prosódia discursiva?. *Linguagem & Ensino*, v.21, n. esp., [VIII SENALE] p. 187--221, Pelotas - RS. 2018.

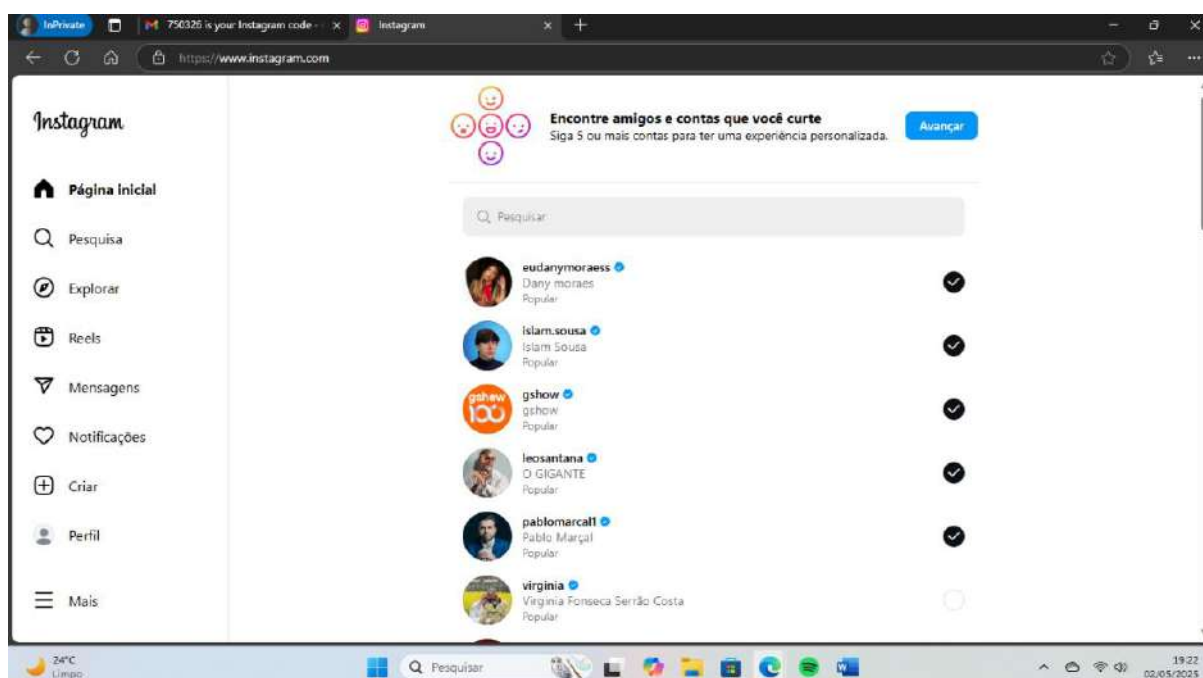
WANDERLEY, R. K. K. **Da inspiração à interpelação: o discurso fitness no Instagram**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ANEXO

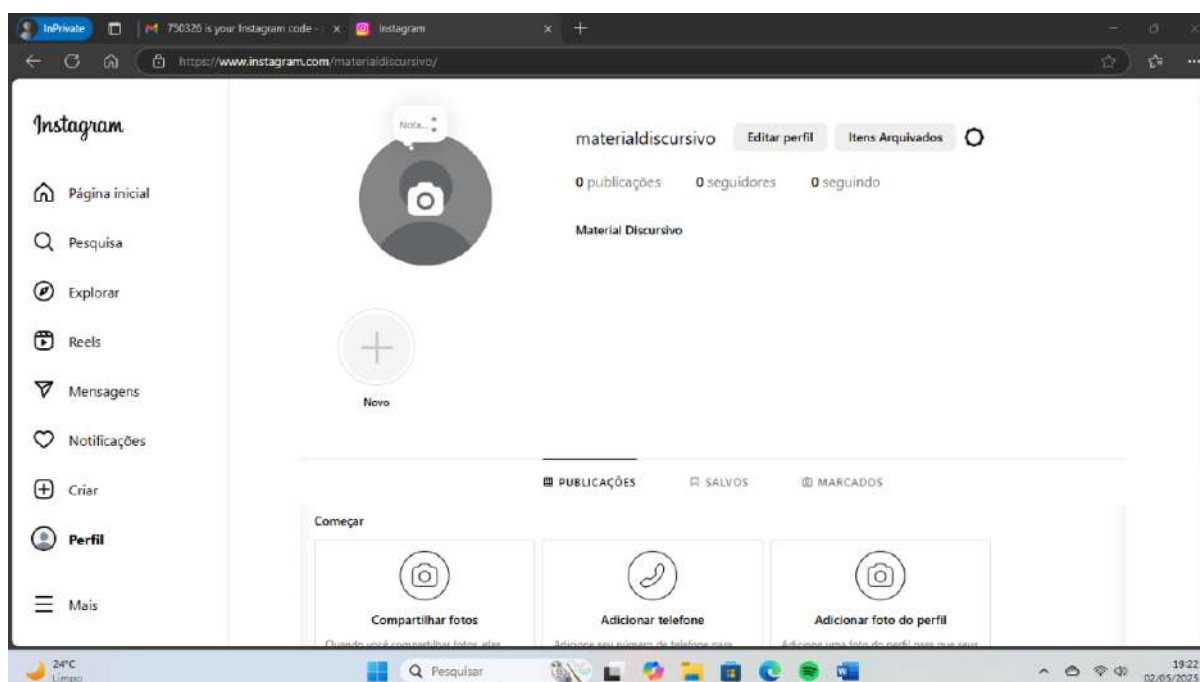
ANEXO A - Criação da conta no Gmail e Instagram em uma guia anônima do navegador



ANEXO B – Conta do *Instagram* criada.



ANEXO C – Perfil



ANEXO D – Resultado da busca

