

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FERNANDA PEÇANHA CARVALHO

**INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO
DE ESPANHOL:
experiências, identidades e subjetividades de
estudantes da UFMG**

FERNANDA PEÇANHA CARVALHO

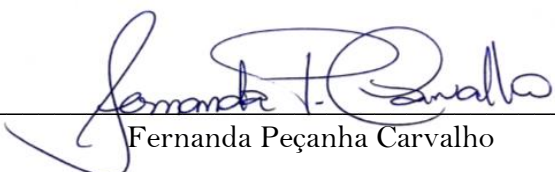
**INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO
DE ESPANHOL:
experiências, identidades e subjetividades de
estudantes da UFMG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração 3: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: (3A) - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maralice de Souza Neves


Fernanda Peçanha Carvalho

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C331i

Carvalho, Fernanda Peçanha.

Internacionalização e aprendizado de espanhol [manuscrito] : experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG / Fernanda Peçanha Carvalho. – 2019.

218 p., enc. : il. grafs., tabs., color, p&b.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 194-207.

Apêndices: f. 208-2018.

1. Língua Espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua Espanhola – Análise do discurso – Teses. 3. Cooperação internacional – Teses. 4. Psicanálise – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 460.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin


FOLHA DE APROVAÇÃO


**INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL:
EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES DE
ESTUDANTES DA UFMG**


FERNANDA PEÇANHA CARVALHO

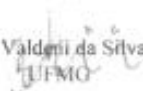
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 23 de dezembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Maralice de Souza Neves - Orientadora
UFMG



Prof(a). Fernanda Dos Santos Castelano Rodrigues
UFSCar


Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól
UFOP


Prof(a). Valdeni da Silva Reis
UFMG


Prof(a). Joziane Ferraz de Assis
UFV

Belo Horizonte, 23 de dezembro de 2019.


Prof. Wander Espichato de Souza
Coord. Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos
FALE/UFMG



Dedico este trabalho

à minha mãe, Lusía, âncora de ouro da minha vida, grande parceira e incentivadora da minha educação formal rumo a novos horizontes; às minhas irmãs, Paula e Roberta, por serem corajosas velejadoras de novos mares e línguas-cultura; e também ao Luca, sobrinho e afilhado iluminado, estrelar, rosa dos ventos que redimensiona nosso navegar.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a toda a tripulação que esteve comigo presencialmente, em orações e energias ao longo da minha travessia acadêmica, na qual velejei por muitos e transformadores mares em busca de ancoramento na tão sonhada ilha do doutorado.

Gratidão a Deus e ao Divino Espírito Santo, por sempre abençoarem minha rota, minha saúde e inteligência ao longo do meu navegar. PAI, obrigada por iluminar meu espírito em todos os momentos de desafios e avaliações. Gratidão por me permitir alcançar tão alto nível de escolarização em um país, ainda, imensamente desigual em oportunidades de acesso à Educação.

Gratidão à Nossa Senhora Aparecida, pelas bênçãos, proteção, por abrir portas e portões, por sempre passar na frente e cuidar de todos os detalhes.

Gratidão à minha mãe Lusia, âncora de ouro em minha vida, pelo amor imensurável, pelos cuidados fundamentais e pelo incentivo cotidiano aos estudos. Gratidão pela paciência, por ser o farol que iluminou todo o percurso da viagem pelo conhecimento e por sempre se a bússula com as melhores orientações.

Gratidão às minhas irmãs, por serem mestras velejadoras abertas à exploração de oceanos distantes, corajosas desbravadoras de línguas-culturas heterogêneas e bravas capitãs que saíram de si para saberem quem são nas ilhas desconhecidas.

Gratidão ao Luca, sobrinho e afilhado, por ser o marinheiro que redimensionou nosso navegar.

Gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Maralice de Souza Neves, por ser o leme de que eu precisava para percorrer o oceano da ciência, gratidão por ser presença de incalculável magnitude em minha carreira universitária e em minha vida. O meu reconhecimento por sua inteligência e carreira de prestígio na universidade pública, dedicando-se à formação de professores de língua estrangeira, em especial.

Gratidão à minha família, pelo carinho, pelo respeito e pela compreensão em momentos em que não pude estar presente em importantes celebrações. Gratidão à afilhada Marjane pela emocionante coroação dos Mensageiros do Rei na defesa desta tese.

Gratidão aos companheiros do grupo de pesquisa, pelo aprendizado ao longo das baldeações e pelo compartilhamento do sonho de navegarmos por rios, mares, lagos rumo a ilhas, muitas vezes, tão desconhecidas.

Gratidão aos amigos professores do COLTEC-UFMG, por acreditarem que surfar pelas turbulentas ondas dos mares pouco conhecidos das internacionalizações valeria a pena, pois, se não saíssemos de nós, não saberíamos quem somos.

Gratidão à Professora Elizabeth Rubistein, pelo navegar tão comprometido em suas atividades profissionais que me possibilitaram tranquilidade para embarcar na aventura da pesquisa.

Gratidão a toda a equipe de monitores de língua espanhola que comigo trabalharam para que mantivéssemos o melhor nível de cruzeiro para nossos estudantes.

Gratidão aos navegantes dos mares hispânicos, intercambistas que disponibilizaram suas vozes, suas experiências, suas subjetividades e seus aprendizados, tornando possível este diário de bordo pelas descobertas no oceano da língua-cultura espanhola.

Gratidão aos parceiros internacionais que receberam os estudantes da UFMG em suas respectivas instituições.

Gratidão às professoras Valdeni Reis e Vanderlice Sól, por serem investigadoras inspiradoras, que não cessam de velejar, descobrir e descobrirem-se, formar e formarem-se, transformar e transformarem-se através da pesquisa, do ensino, da extensão e da administração universitária.

Gratidão à banca de qualificação, composta pelas professoras doutoras Laurenny Lourenço, Valdeni Reis e Vanderlice Sól, pelo redimensionamento em minha carta náutica, possibilitando assim melhores escalas para nosso tráfego marítimo.

Gratidão à Universidade Federal de Minas Gerais, por me conceder afastamento para qualificação na reta final desta viagem de pesquisa. Gratidão à equipe de professores do Colégio Técnico, que viabilizaram minha capacitação.

Gratidão à estudante participante da pesquisa, de nome fictício Lenita, por lançar luz à obra de Saramago e, assim, trazer o mestre português para conosco velejar.

Gratidão à Clara Garavelo, por me apresentar outro grande mestre espanhol da navegação pelo saber, pela experiência, o filósofo da Educação Jorge Larrosa.

Gratidão mais que especial aos professores doutores membros da banca, Antonio Ferreira da Silva Júnior, Cristiano Silva de Barros, Fernanda dos Santos Castetano Rodrigues, Joziane Ferraz de Assis, Valdeni da Silva Reis e Vanderlice Andrade dos Santos Sól, pelo aceite e por serem marinheiros tão corajosos na odisseia pelas águas, sempre desafiadoras, da Educação brasileira. Gratidão por dedicarem tantas horas de trabalho à análise desta pesquisa e, com suas experiências de liderança em tantas viagens, percorrerem comigo esta travessia intervindo como bússulas que oferecem a melhor e mais precisa capacidade de navegação, permitindo-me *sair da ilha para ver a ilha, pois se não saís de ti, não chegas a saber quem és.*

RESUMO

A noção de experiência internacional de escolarização é entendida nesta tese como uma oportunidade de estudos no exterior, através de programas institucionais de colaboração internacional entre países hispanófonos, com vistas à aprendizagem e ao aprimoramento da língua espanhola e de seu universo idiomático como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, à constituição de subjetividades mais plurais e à integração latino-americana. Desse modo, a partir desse acontecimento linguístico-discursivo em que o sujeito-aluno é solicitado a praticar a língua-cultura espanhola em suas produções discursivas em um país hispanofalante, temos como objetivo geral investigar nas representações de discentes da UFMG, em nível médio técnico e superior, de que formas esses estudantes implicam seu desejo em se tornar outro nas experiências internacionais de escolarização e seus desdobramentos para o aprendizado de espanhol e também na reescrita de suas subjetividades. Assim sendo, buscamos compreender as discursividades enunciadas por estudantes brasileiros acerca de suas experiências de imersão majoritariamente realizadas na América Latina. E é com especial atenção às Epistemologias do Sul (SANTOS, 2017) que vislumbramos a internacionalização como possibilidade de tensionamento e resistência, reconhecendo o patrimônio e o legado da periferia e valorizando os saberes interculturais. Esta pesquisa tem como baliza teórica a Linguística Aplicada contemporânea, em sua lógica da interdisciplinaridade, na vertente que problematiza o sujeito centrado e que adere à concepção de sujeito psicanalítico, sujeito da linguagem atravessado pelo inconsciente. O principal enfoque teórico acionado é o da Análise de Discurso franco-brasileira, embasada na teoria do discurso de Pêcheux (2008, 2009) em atravessamento com a Psicanálise freudo-laciana (LACAN, 1979; FREUD, 1996b; TEIXEIRA, 2011), e em diálogo com alguns autores do campo das Ciências Sociais (CANCLINI, 2003a; SANTOS, 2011b) no intuito de compreendermos os fenômenos da contemporaneidade que insurgem nos discursos analisados. Por serem a linguagem e sua complexidade nosso objeto de estudo, também acionamos as modalidades do aporte teórico-analítico de Authier-Revuz (2004; 1998). Inserida no paradigma interpretativista discursivo-psicanalítico, o percurso metodológico tem um *corpus* de pesquisa formado por dizeres de 15 (quinze) estudantes da UFMG. Utilizamos como instrumentos de geração dos fatos linguísticos entrevistas semiestruturadas e narrativas autobiográficas elaboradas pelos estudantes-enunciadores. Assim, na perspectiva de uma escuta qualitativa, atenta aos significantes e aos modos singulares de dizer e se dizer, desenvolvemos o dispositivo de análise linguístico-discursiva psicanaliticamente orientada, com o intuito de, ao ouvirmos os sujeitos de pesquisa, apreendermos da materialidade linguística elementos que configuram sua constituição subjetiva no processo de internacionalização e seus desdobramentos para o aprendizado da língua espanhola. Os resultados apontam para representações de experiências que formam, transformam e transbordam o sujeito, viabilizando no corpolinguagem aprendizagens linguísticas, corporais, subjetivas e sinestésicas. Esses efeitos nos permitem ratificar a hipótese de que as experiências de escolarização internacional somente possibilitam o aprendizado da língua espanhola se o sujeito-aluno inscrever sua subjetividade na imersão, implicar seu desejo em se tornar outro e disponibilizar-se para a reescrita de si.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola; Internacionalização; Representações; Análise de Discurso; Psicanálise.

ABSTRACT

The international experience notion of schooling is addressed in this dissertation as an opportunity for studies abroad through institutional programs of international collaboration among Spanish-speaking countries aiming at the learning and improvement of the Spanish language and its idiomatic universe as a cultural asset of access to knowledge, scientific innovation, and esthetics and aiming at the establishment of more plural subjectivities and Latin American integration. Thus, from the linguistic-discursive event in which the subject-student is requested to practice the Spanish language-culture in their discursive production practices of a Spanish-speaking country, we aim to investigate among the UFMG students, at technical and higher education, how these students imply their desire to become another in the international experiences of schooling and its consequences for the Spanish learning and also in the rewriting of their subjectivities. Therefore, we seek to understand the discursivities evident in Brazilian students about their immersion experiences mostly carried out in Latin America. And, considering the Epistemologies of the South (SANTOS, 2017), we envisage the internationalization as a possibility of tension and resistance, recognizing the tradition and the legacy of the periphery and improving the intercultural knowledge. This research has as theoretical background the Contemporary Applied Linguistics in its logics of interdisciplinarity, in the aspect that mystifies the centered subject and that adheres to the conception of the psychoanalytic subject, the subject of the language intersected by the unconscious. The main theoretical approach is the Analysis of French-Brazilian Discourse, based on PÊCHEUX'S theory of discourse (2008, 2009), intersecting with Freudo-Lacanian psychoanalysis (LACAN, 1964, FREUD, 1996b, and TEIXEIRA, 2011) and in articulation with some authors from the field of Social Sciences (CANCLINI, 2003a; SANTOS, 2011b) to understand the contemporary phenomena that arise in the discourses analyzed. Since language and its complexity are our objects of study, we also elicited the modalities of the theoretical-analytical contribution of AUTHIER-REVUZ (2004; 1998). Inserted in the discursive-psychoanalytic interpretative paradigm, the methodological route has a research corpus composed of sayings of 15 (fifteen) UFMG students. We used as tools for the generation of linguistic facts semi-structured interviews and autobiographical narratives elaborated by student-enunciators. Thus, from the perspective of a qualitative listening, attentive to the signifiers and the singular ways of saying and saying himself, we developed the psychoanalytically oriented discursive-linguistic analysis device aiming at when listening to the research subjects, we unravel from the linguistic materiality the elements which design its subjective constitution in the internationalization process and its consequences for the learning of the Spanish language. The results point to representations of experiences that form, transform, and overflow the subject, enabling in the body language linguistic, corporal, subjective, and synesthetic learning. These effects allow us to confirm the hypothesis that the experiences of international schooling only make it possible the Spanish learning if the subject-student inscribes his subjectivity, implies his desire to become another, and makes himself available for rewriting himself.

KEYWORDS: Spanish Language; Internationalization; Representations; Discourse Analysis; Psychoanalysis.

RESUMEN

La noción de experiencia internacional de escolarización se entiende en esta tesis doctoral como una oportunidad de estudios en el exterior, mediante programas institucionales de colaboración internacional entre países hispanohablantes, con vistas al aprendizaje y al perfeccionamiento de la lengua española y de su universo idiomático como un bien cultural de acceso al conocimiento, a la innovación científica y estética, a la constitución de subjetividades más plurales y a la integración latinoamericana. De esta manera, a partir de dicho acontecimiento lingüístico-discursivo en que al sujeto-alumno se le solicita ejercitar la lengua-cultura española en sus prácticas de producción discursiva en un país hispanohablante, determinamos como objetivo general investigar en las representaciones de discentes de la UFMG, en nivel de enseñanza media técnica y superior, de qué formas esos estudiantes implican su deseo de tornarse otro en las experiencias internacionales de escolarización y sus desdoblamientos para el aprendizaje de español y en la reescrita de sus subjetividades. Siendo así, intentamos comprender las discursividades enunciadas por estudiantes brasileños acerca de sus experiencias de inmersión, mayoritariamente realizadas en América Latina. Y es con especial atención a las Epistemologías del Sur (SANTOS, 2017) que vislumbramos la internacionalización como posibilidad de tensionamiento y resistencia, reconociendo el patrimonio y el legado de la periferia y valorando los saberes interculturales. Esta pesquisa tiene como base teórica la Lingüística Aplicada Contemporánea en su lógica de la interdisciplinariedad, en la vertiente que problematiza el sujeto centrado y que adhiere a la concepción de sujeto psicoanalítico, sujeto del lenguaje atravesado por el inconsciente. El principal enfoque teórico accionado es el del Análisis del Discurso franco-brasileño, basado en la teoría del discurso de PÉCHEUX (2008, 2009) en cruzamiento con el psicoanálisis freud-lacaniano (LACAN, 1964; FREUD, 1996b; TEIXEIRA, 2011) y en diálogo con algunos autores del campo de las Ciencias Sociales (CANCLINI, 2003a; SANTOS, 2011b) a fin de comprender los fenómenos de la contemporaneidad que emergen en los discursos analizados. Por ser el lenguaje y su complejidad nuestro objeto de estudio, también accionamos las modalidades del aporte teórico-analítico de AUTHIER-REVUZ (2004; 1998). Inserida en el paradigma interpretativo discursivo-psicoanalítico, el recorrido metodológico posee un *corpus* de pesquisa formado por dichos de 15 (quince) estudiantes de la UFMG. Como instrumentos de generación de los hechos lingüísticos utilizamos entrevistas semiestructuradas y narrativas autobiográficas elaboradas por los estudiantes-enunciadores. Así siendo, en la perspectiva de una escucha cualitativa atenta a los significantes y a los modos singulares de decir y de decirse, desarrollamos el dispositivo de análisis lingüístico-discursivo orientado psicoanalíticamente con el objetivo de, al oír a los sujetos de pesquisa, obtener de la materialidad lingüística elementos que configuran su constitución subjetiva en el proceso de internacionalización y sus desdoblamientos en relación al aprendizaje de la lengua española. Los resultados apuntan a representaciones de experiencias que forman, transforman y transbordan al sujeto, haciendo viable en el lenguaje del cuerpo aprendizajes lingüísticos, corporales, subjetivos y sinestésicos. Dichos efectos nos permiten ratificar la hipótesis de que las experiencias de escolarización internacional solamente posibilitan el aprendizaje de la lengua española cuando el sujeto-alumno inscribe su subjetividad en la inmersión, implica su deseo de tornarse otro y se abre a la posibilidad de reescribirse a sí mismo.

PALABRAS CLAVE: Lengua Española; Internacionalización; Representaciones; Análisis de Discurso; Psicoanálisis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES ARROLADAS I.....	145
FIGURA 2 - SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES ARROLADAS II.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PROGRAMAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL	45
GRÁFICO 2 - CONTEXTO DE APRENDIZADO DE ESPANHOL DOS ESTUDANTES -ENUNCIADORES.....	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LA	24
QUADRO 2 - TESES E DISSERTAÇÕES NA LA ACERCA DO E/LE	24
QUADRO 3 - DIMENSÕES DA GLOBALIZAÇÃO	35
QUADRO 4 - PRODUÇÃO GERADA PELO INTERCÂMBIO - 2012 A 2016	50
QUADRO 5 - PARADIGMA INTERPRETATIVISTA	86
QUADRO 6 - PERFIL DOS ESTUDANTES-ENUNCIADORES	91
QUADRO 7 - GOSTAR DA LÍNGUA-CULTURA	108
QUADRO 8 - O ESPANHOL <i>DAQUI</i> E DE <i>LÁ</i>	127
QUADRO 9 - PRIMEIROS CONTATOS	134
QUADRO 10 - DISRUPÇÃO DA ILUSÃO DE COMPETÊNCIA	138
QUADRO 11 - REPERTÓRIO COMUNICATIVO DISCURSIVO	141
QUADRO 12 - HETEROGENEIDADE MOSTRADA	150
QUADRO 13 - ELEMENTOS PROSÓDICOS	160

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TEMPO DE ESTUDO DO E/LE POR NÍVEL DE ENSINO	95
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AUGM	Asociación de Universidade Grupo Montevideo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLTEC	Colégio Técnico
ConCol	Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa
DRI	Diretoria de Relações internacionais
EBAP	Educação Básica e Profissional da UFMG
EBTT	ensino básico, técnico e tecnológico
E/LE	espanhol como língua estrangeira
ESCMB	Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano
IEL-UNICAMP	Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	língua estrangeira
MEC	Ministério da Educação
POSLIN	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras
PrInt UFMG	Projeto Institucional de Internacionalização da Pós-Graduação da UFMG
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNC	Universidade Nacional de Córdoba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO AO NAVEGAR	17
INTRODUÇÃO	18
MAPEAMENTO BIBLIOMÉTRICO: PESQUISAS NA LA SOBRE A LÍNGUA ESPAÑHOLA	22
<i>Análise dos dados</i>	27
ARQUITETURA DA TESE: PERGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESE DA PESQUISA ..	28
CAPÍTULO I:	
MOBILIDADE INTERNACIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO-TEÓRICO	32
1.1 GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO	33
1.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	36
1.2.1 <i>O cenário da internacionalização no Brasil</i>	43
1.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA UFMG: MINAS MUNDI E ESCALA ESTUDANTIL	44
1.3.1 <i>Política linguística da UFMG</i>	45
1.4 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG: BREVE HISTÓRICO	47
1.4.1 <i>Histórico da parceria com a instituição argentina</i>	47
1.4.2 <i>Justificativa e objetivos do programa de cooperação internacional no COLTEC</i>	48
1.4.3 <i>Produção gerada no período de 2012 a 2016</i>	50
CAPÍTULO II:	
ANCORADOURO TEÓRICO: CONCEITOS E NOÇÕES	52
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA INTERDISCIPLINAR E TEORIAS DO DISCURSO DE ORIGEM FRANCESA	53
2.1.1 <i>Análise de Discurso francesa: a terceira época e a noção de sujeito</i>	54
2.1.2 <i>O porquê de acionar a Psicanálise e um pouco mais sobre a noção de sujeito</i>	57
2.1.3 <i>Experiência, representações, identidade e (des)identificações</i>	59
2.1.4 <i>Memória discursivo-psicanalítica, alteridade e subjetividade</i>	68
2.1.5 <i>O desejo pela língua-cultura e o gozo por outro lugar discursivo</i>	78
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A NAVEGAÇÃO ATÉ AQUI	82
CAPÍTULO III:	
PERCURSO METODOLÓGICO	84
3.1 PARADIGMA DE PESQUISA	85
3.2 GERAÇÃO DO <i>CORPUS</i> NA TRAJETÓRIA DE PESQUISA	89
3.2.1 <i>Perfil dos estudantes-enunciadores da pesquisa e condições de produção dos enunciados</i>	90
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS FATOS LINGUÍSTICOS: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	96
3.3.1 <i>Análise linguístico-discursiva amparada em conceitos psicanalíticos: efeitos do significante</i>	99
CAPÍTULO IV:	
ANÁLISE DISCURSIVA DO <i>CORPUS</i>	106
4.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO INTERNACIONAL	107

4.1.1	<i>O desejo por como gozam os outros da língua-cultura (in)atingível</i>	107
4.1.2	<i>¿Hablas español? Enlaçamento com a voz do Outro</i>	110
4.1.3	<i>Zona de conforto e inquietude: em busca de um ideal do eu</i>	114
4.1.4	<i>Viajar: o saber-sabor da experiência</i>	122
4.2	REPRESENTAÇÕES ACERCA DA IMERSÃO E DO APRENDIZADO DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS	125
4.2.1	<i>Problematizando o aprendizado do espanhol “daqui” e “de lá”</i>	126
4.2.2	<i>Diversidade linguística do espanhol “de lá”</i>	130
4.2.3	<i>Não entendi uma palavra! Meu Deus, onde fui amarrar meu jegue?!</i>	133
4.2.4	<i>Eu achei que eu sabia espanhol, sabe?</i>	135
4.2.5	<i>Você vai acostumando, vai tendo mais facilidade e é mais prazeroso até de ouvir e falar</i>	139
4.2.6	<i>Apanhado dos gestos de interpretação do corpus</i>	144
4.2.7	<i>Síntese das representações arroladas I: Figura 1</i>	146
4.3	REPRESENTAÇÕES SOBRE NÍVEL LINGUÍSTICO E IMERSÃO	148
4.3.1	<i>Você parece o pessoal do Caribe quando você fala!</i>	148
4.3.2	<i>Eu já fui lá aceitando, não tem jeito da gente não ter sotaque!</i>	154
4.3.3	<i>Eles falam cantando, cantam falando: os cantos da experiência</i>	157
4.4	REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA HISPANÓFONA	162
4.4.1	<i>O Brasil era como se fosse uma bolha dentro da América Latina: eles se sentem mais parte da América Latina, a gente não se sente tanto!</i>	163
4.4.2	<i>A cidade foi feita pra você e você tem que desfrutar dela!</i>	165
4.4.3	<i>Uai, cadê o meu canudinho para eu tomar?</i>	167
4.4.4	<i>Cadê o arroz e cadê o feijão?</i>	170
4.5	REPRESENTAÇÕES SOBRE A SINESTESIA	172
4.5.1	<i>Eu sinto uns cheiros: cheiro de algas, de doce, o cheiro das empanadas, do mexidão...</i>	172
4.5.2	<i>¿Qué sé yo! Corpolinguagem atravessado pela língua-cultura</i>	175
4.5.3	<i>Eu pensava que eles dançavam tango, tipo assim, eles têm gingado também!</i>	176
4.5.4	<i>Música latina: entre a singularidade e a globalização</i>	179
4.5.5	<i>Síntese das representações arroladas II: Figura 2</i>	185
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE	188
	REFERÊNCIAS	194
	APÊNDICES	208
	APÊNDICE A:	
	ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE DA PESQUISA	209
	APÊNDICE B:	
	ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	210
	APÊNDICE C:	
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	211
	APÊNDICE D:	
	NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	213
	APÊNDICE E:	
	CONVITE PERSONALIZADO_NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	214
	APÊNDICE F:	
	CARTA AO DIRETOR	216
	APÊNDICE G:	
	RECORTES DISCURSIVOS	217

INTRODUÇÃO

O estímulo para este estudo de doutorado se relaciona à minha experiência profissional como docente da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) de Língua Espanhola no Colégio Técnico (COLTEC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E também à minha atuação, de 2011 a 2016, na coordenação de programas de mobilidade internacional, especialmente no Programa de Cooperação Acadêmica entre o COLTEC-UFMG e a Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano (ESCMB) da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), localizada na cidade de Córdoba, Argentina.

A coordenação frente aos projetos de internacionalização despertou em mim o interesse por investigar em que medida experiências internacionais de escolarização contribuem para o aprendizado de línguas estrangeiras e para o estabelecimento de laços sociais dos estudantes intercambistas com a língua-cultura do Outro,¹ lugar simbólico onde se possa constituir um eu que fala (LACAN, 1998a).

Minha atuação no COLTEC-UFMG também contempla outras coordenações em programas de extensão e de monitoria, nos quais oriento estudantes graduandos. E, ao realizar entrevistas com professores em formação, graduandos do curso de Letras, para atuarem nesses programas, deparei-me com alguns estudantes que mencionavam os processos de internacionalização vivenciados ao longo da trajetória acadêmica na UFMG como relevantes em sua formação. A partir dessas experiências, compreendidas na perspectiva de Larrosa (2014) como algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, e ressoa em outras experiências e em outros tremores, é que nascem as inquietações para o desenvolvimento desta tese, na qual articulo discussões acerca das experiências internacionais de escolarização e os modos de enunciar sobre o aprendizado de língua espanhola para estudantes intercambistas de nível médio técnico – oriundos do COLTEC-UFMG – e estudantes de nível superior – provenientes da Faculdade de Letras da UFMG –, através do contato-confronto² com a língua-cultura do Outro.

Salientamos que a escolha de dois grupos de estudantes-enunciadores, em diferentes níveis acadêmicos, é relevante para a abrangência desta investigação e para a resolução de nossas perguntas de pesquisa. Neste estudo, o foco de nossa atenção está no fato

¹ É a referência ao lugar simbólico, à importância da dimensão social para a constituição do sujeito do inconsciente, de acordo com o psicanalista Jacques Lacan. “O Outro é, portanto, o lugar onde se constitui o [eu] que fala com aquele que ouve, o que um diz já sendo a resposta, e o outro decidindo, ao ouvi-lo, se esse um falou ou não” (LACAN, 1998a, p. 432).

² Termo cunhado por Bertoldo (2003).

de que o espanhol como língua estrangeira pode provocar deslocamentos subjetivos relevantes para que o aprendiz possa empreender sua singularidade:

o aprendiz de línguas estrangeiras passa ser visto como aquele que se inscreve, pela via das identificações, na língua estrangeira, fazendo operar aí, justamente, uma subjetividade. Trata-se de um aprendiz que, por essa via, pode experimentar, discursivamente, a possibilidade de um outro lugar que, nesse caso, comporta um outro modo de (se) dizer (BERTOLDO, 2015, p. 140).

É a partir do paradigma das pesquisas transdisciplinares da Linguística Aplicada (LA), ao postularem e problematizarem os fatores não cognitivos que incidem no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, que elencamos o mencionado conjunto de dizeres dos discentes, com o fim de ressaltar o valor da língua espanhola como língua de internacionalização do conhecimento e lançar luz à experiência acadêmica internacional de estudantes de espanhol como língua estrangeira (E/LE) da UFMG. Portanto, nossa opção de constituição do *corpus* de pesquisa não apresenta várias implicações metodológicas, tampouco gera perguntas de pesquisa diversas, tendo em vista que o enfoque desta tese está no sujeito, ou seja, nos desdobramentos da escolarização internacional para o aprendizado de espanhol e na subjetividade do sujeito enunciativo.

O tema desenvolvido nesta pesquisa de doutoramento é a internacionalização do conhecimento. A experiência internacional de escolarização é uma noção entendida em nosso estudo como uma oportunidade de estudos no exterior, através de programas institucionais de colaboração internacional, com vistas à língua espanhola e a seu universo idiomático, como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, possibilitador da constituição de subjetividades mais plurais e da experiência de integração latino-americana.

Ensejada pela globalização, na qual a “aceleração dos intercâmbios e a aproximação do distante aumentam a informação sobre os outros, raras vezes a compreensão das suas diferenças” (CANCLINI, 2003a, p. 218), problematizamos a internacionalização como possibilidade de tensionamento e resistência, que valoriza os saberes interculturais dos povos hispanofalantes e brasileiros falantes de língua portuguesa. A internacionalização e o aprendizado de E/LE, temática pouco investigada na pós-graduação brasileira, articulada à perspectiva epistemológica adotada, da Análise de Discurso atravessada por conceitos da Psicanálise e em diálogo com diferentes Ciências Sociais, são relevantes para os estudos linguísticos, em especial no âmbito da Linguística Aplicada.

Essa abordagem teórico-metodológica nos permite tecer gestos de interpretação acerca dos modos de enunciar sobre aprendizado de E/LE em experiências de escolarização internacional. A pesquisa depreende representações sobre o contato-confronto com a

alteridade na configuração subjetiva dos estudantes-enunciadores, bem como as representações destes sobre a língua-cultura no processo de aprendizado de E/LE em contexto de imersão internacional no universo hispanofalante.

Nossa pesquisa objetiva identificar e problematizar as representações do sujeito-aluno, aprendiz de E/LE, concebido na teoria do discurso como sujeito efeito de linguagem (PÊCHEUX, 2008), que foi falado antes de falar e que traz marcas do discurso do Outro, o que implica considerar que o sujeito não é origem do dizer nem controla tudo o que diz. Portanto, contemplamos no referencial teórico deste estudo em Linguística Aplicada os estudos discursivos pecheutianos em atravessamento na Psicanálise freudo-laciana (LACAN, 1979; FREUD, 1996b) e em diálogo com as Ciências Sociais.

Entendemos que a Psicanálise nos permite compreender as diferentes formas de subjetivação do sujeito, com relação ao legado discursivo e ao que determina a sua singularidade e seu inconsciente. A menção a Freud (1996b) justifica-se na medida em que o criador da Psicanálise, ao construir sua teoria, aciona a linguagem como principal ferramenta para o desenvolvimento de sua metapsicologia e posteriormente atribui a esta inquestionável relevância para o desenvolvimento dos processos de análise. Já Lacan reintroduz a Psicanálise no debate com a ciência, compreendendo-a como ciência da linguagem habitada pelo sujeito (DUNKER, 2017a), bem como no aforismo *o inconsciente é estruturado como uma linguagem* (LACAN, 1979) recorre à Linguística para o aprimoramento das teses de Freud. Dialogamos com as Ciências Sociais acerca dos fenômenos da contemporaneidade, como a globalização (CANCLINI, 2003a; SANTOS, 2011b) e a internacionalização. Nosso foco está em buscar no discurso, que é da ordem do social, os dizeres que tocam a singularidade de cada sujeito da pesquisa, tendo em vista que o enunciado é de ordem social e a enunciação é de ordem singular.

Contribuirão, também, como baliza teórica para este estudo as modalidades e figuras dos estudos enunciativos de Authier-Revuz (2004; 1998), noções foucaultianas de subjetividade e de escrita de si (FOUCAULT, 2013), noções de experiência sensível, desenraizamento, alteridade e estrangeiro (KRISTEVA, 1994), de representações (CORACINI, 2015), identificações (GRIGOLETTO, 2013), memória (PECHÊUX, 1999), dentre outras que também são caras ao trabalho de análise por nós empreendido.

Em nosso percurso metodológico para a análise das representações, temos um *corpus* de pesquisa formado por dizeres de 15 (quinze) estudantes. Reunimos dizeres de 9 (nove) estudantes coltecanos,³ que participaram das experiências de escolarização

³ No ambiente do COLTEC-UFMG há uma tradição de nomear os estudantes de coltecanos. Por este motivo empregamos este termo.

internacional no período de 2012 a 2015 na ESCMB da UNC, na Argentina, e de 6 (seis) estudantes do curso de Letras da UFMG que estudaram em universidades colombianas, argentinas e em uma espanhola. Os estudantes do nível superior cursam ou cursaram licenciatura ou bacharelado em Língua Espanhola e realizaram imersão internacional em um país hispanofalante entre os anos de 2012 e 2016. Utilizamos como instrumento de geração dos fatos linguísticos uma entrevista semiestruturada (apêndice B) e uma narrativa autobiográfica (apêndices D e E) elaborada pelos estudantes-enunciadores.

Nesta tese objetivamos ampliar os estudos relativos ao aprendizado da língua espanhola e problematizar imersões realizadas a partir de grandes programas de internacionalização, tais como Minas Mundi e Escala Estudantil, bem como divulgar os impactos de um projeto de cooperação internacional, desenvolvido em uma escola pública brasileira (COLTEC), para o aprendizado de E/LE e para a constituição subjetiva dos estudantes-enunciadores.

Visamos ampliar as pesquisas sobre o aprendizado de E/LE desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras (POSLIN). De acordo com o levantamento bibliográfico feito por Carvalho (2015), em pesquisa de mestrado, ainda são incipientes as dissertações e teses desenvolvidas no POSLIN que tratam a questão do ensino e da aprendizagem da língua espanhola. Nessa perspectiva, tencionamos colaborar para diminuir essa lacuna com esta pesquisa. Também almejamos com esta investigação divulgar e problematizar as políticas linguísticas de internacionalização do conhecimento e os aportes das experiências de escolarização internacional desenvolvidas na UFMG para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Destacamos que o grau de ineditismo da investigação consiste em sua temática, por abordar um colégio técnico como *locus* de enunciação, dando voz a estudantes aprendizes de E/LE, de cursos técnicos em nível médio. Ao mesmo tempo, trazemos a voz de estudantes em nível superior do curso de Letras da UFMG, apontando os desdobramentos de tais experiências para o aprendizado de E/LE e na constituição subjetiva desses sujeitos, ou seja, abordamos dois contextos de ensino de uma mesma universidade que experienciaram alguma política de internacionalização.

Entendemos ser também original e inovadora a proposta de articulação teórico-metodológica deste estudo, que se ancora na Análise de Discurso (AD) pecheutiana da terceira fase atravessada pela Psicanálise e em diálogo com as Ciências Sociais, além da temática internacionalização e aprendizado de língua espanhola. Ratificamos nossa compreensão de originalidade, pois, conforme análise bibliométrica a seguir apresentada,

verificamos que em grandes programas de pós-graduação tal articulação de abordagens não foi desenvolvida em nenhuma dissertação ou tese.

MAPEAMENTO BIBLIOMÉTRICO: PESQUISAS NA LA SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA

Com o intuito de embasar nossa justificativa do ineditismo do estudo aqui desenvolvido, iniciamos um mapeamento bibliométrico, técnica que consiste em analisar, com a ajuda de métodos estatísticos e matemáticos, os elementos de um *corpus* documental a fim de determinar as relações existentes entre esses elementos (INFOMETRIA, 2008). Nosso critério inicial foi selecionar uma base de dados nacional com representatividade e relevância no cenário científico brasileiro.

Dessa forma começamos a analisar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),⁴ pois esta integraria os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Entretanto, ao estudar o repositório, verificamos que não estão registradas as teses e dissertações de todos os programas de pós-graduação em Letras. A UFMG, por exemplo, não alimenta a BDTD com suas produções na área de LA, e sim a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG (BDTD UFMG).⁵ No ano de 2019 recebemos a informação de que os dados das produções científicas da Faculdade de Letras da UFMG estavam em processo de migração para o repositório Dspace, ainda indisponível para usuários.

Assim sendo, deparamo-nos com um cenário que não apresenta um repositório digital que reúna de maneira organizada e confiável a produção científica das pós-graduações em Letras no Brasil. Diante do exposto, repensamos nosso estudo bibliométrico e definimos as seguintes etapas e critérios:

- (a) identificar os programas de pós-graduação em Estudos Linguísticos que obtiveram nota 7 na Avaliação Quadrienal de 2017⁶ da CAPES.⁷ Esse critério se

⁴ A biblioteca pode ser acessada em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

⁵ A biblioteca pode ser acessada em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace>. Acesso em: 12 abr. 2019.

⁶ “Os resultados da avaliação periódica de programas de pós-graduação são expressos em notas, numa escala de 1 a 7, que são atribuídas aos mestrados e doutorados após análise dos indicadores referentes ao período avaliado. [...] São estes resultados que fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento no período subsequente”. Um maior detalhamento sobre a avaliação pode ser obtido em <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/a-avaliacao>. Acesso em: 12 abr. 2019.

⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 10 abr. 2019.

- justifica, pois o programa em que nossa tese se insere, o POSLIN, foi avaliado em 7 na última análise realizada pela CAPES no ano de 2017;
- (b) detectar todos os programas de pós-graduação em Linguística Aplicada do Brasil. Estes, independentemente da nota de avaliação da CAPES, terão suas teses e dissertações analisadas, por constituírem o campo de estudo de nossa pesquisa;
 - (c) acessar os repositórios digitais dos programas de pós-graduação identificados nos critérios (a) e (b) e, empregando as palavras-chave *linguística aplicada* e *espanhol*, elencar em um quadro as teses e dissertações publicadas;
 - (d) selecionar as produções defendidas e publicadas no período de 2016 a 2018, recorte temporal dos três anos iniciais da minha pesquisa de doutoramento;
 - (e) verificar nas teses e dissertações, através dos resumos, as palavras-chave que as indexam. Essa etapa nos permite elencar somente as pesquisas relativas à LA e à Língua Espanhola.

Os programas de pós-graduação em Estudos Linguísticos que obtiveram nota 7 na Avaliação Quadrienal de 2017 foram: o Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul (PUC-RS)⁸, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG (POSLIN-UFMG) e também o Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unicamp. Este não fará parte de nosso mapeamento bibliométrico, pois em seu Instituto de Estudos da Linguagem há um Programa de Pós-Graduação específico em Linguística Aplicada, que terá sua produção apreciada em nossa análise, conforme critério (b).

De acordo com o Painel Dinâmico de Consulta – Resultado da Avaliação Quadrienal 2017⁹ da CAPES, elencamos os programas de pós-graduação em Linguística Aplicada existentes no Brasil, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir:

⁸ Não constatamos nenhuma pesquisa relacionada à LA e ao E/LE no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, conforme site oficial consultado: <http://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-letras>. Acesso em: 12 abr. 2019.

⁹ O painel pode ser consultado em <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>. Acesso em: 12 abr. 2019.

QUADRO 1 - PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LA

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	NOTA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	5
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Linguística Aplicada	5
Universidade de Brasília (UnB)	Linguística Aplicada	4
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Linguística Aplicada	5
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Linguística Aplicada	5
Universidade de Taubaté (UNITAU)	Linguística Aplicada	4
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Interdisciplinar Linguística Aplicada	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Painel Dinâmico de Consulta – Resultado da Avaliação Quadrienal 2017 (CAPES).

Ao acessar o repositório digital de cada programa de pós-graduação, conforme os critérios (a) e (b), e empregando as palavras-chave *linguística aplicada* e *espanhol*, apresentamos o Quadro 2 com a descrição das teses e dissertações publicadas no período de 2016 a 2018.

QUADRO 2 - TESES E DISSERTAÇÕES NA LA ACERCA DO E/LE

TÍTULO	AUTORIA	UNIVERSIDADE - DISSERTAÇÃO ou TESE	PALAVRAS-CHAVE	DATA
Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico	Ana Florencia Codeglia	UFMG (DISSERTAÇÃO)	Letramento crítico. Língua Espanhol. Língua Estrangeira. Livro Didático. PNLD.	2016
Propostas de expressão escrita nos livros didáticos do PNLD 2012 e 2015: o que mudou?	Thayane Silva Campos	UFMG (DISSERTAÇÃO)	Gênero Discursivo. Livro Didático. Propostas de Escrita.	2016
O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais	Isabel Martins Reis	UFMG (DISSERTAÇÃO)	Análise de Discurso Crítica. IFMG. Ensino de espanhol. Ensino técnico integrado. Política Linguística.	2017
As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017)	Geraldo Emanuel de Abreu Silva	UFMG (DISSERTAÇÃO)	Conhecimentos socioculturais. Espanhol. Inferências. Leitura. Letramento Crítico.	2018
Afinal, o que dizem professores de língua espanhola sobre o livro didático que utilizam?	Patrícia Silva de Moura	UFMG (DISSERTAÇÃO)	ADC. Língua Espanhola. Livro Didático. PNLD. Professor.	2018

INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL:
EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES DE ESTUDANTES DA UFMG

TÍTULO	AUTORIA	UNIVERSIDADE - DISSERTAÇÃO ou TESE	PALAVRAS-CHAVE	DATA
Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: contribuições dos letramentos críticos	Acassia dos Anjos Santos Rosa	UFMG (TESE)	Formação Continuada. Letramentos Críticos. Professor de Espanhol	2018
Proposta de dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português ¹⁰	Miriam Cristiany Garcia Rosa	UFMG (TESE)	Dicionário Espanhol-Português. Dicionário Infantil. Dicionário Pedagógico. Lexicografia Pedagógica.	2018
Literatura chicana e tradução: transbordamentos e aproximações à fronteira	Thaís Ribeiro Bueno	UNICAMP (TESE)	Tradução. Literatura chicana. Hibridismo. Gloria Anzaldúa. Mestiçagem.	2016
Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM): uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola	Izabel Rego de Andrade	UNICAMP (TESE)	Ensino de língua. Língua espanhola. Aprendizagem de Língua Assistida por Dispositivos Móveis (ALADIM); Mobile Assisted Language Learning (MALL). Mobile learning.	2017
Você já reparou nos olhos dela?: metáforas do olhar em duas traduções de Dom Casmurro para o espanhol	Juliana Aparecida Gimenes	UNICAMP (TESE)	Metáfora. Tradução literária. Espanhol. Machado de Assis.	2017
O cultural e a perspectiva discursiva na formação de hispanistas no Brasil: mulher e trabalho em contos cubanos de autoria feminina	Yamilka Rabasa Fernández	UNICAMP (TESE)	Ensino-Aprendizagem de Espanhol. Proposta Multirrede-Discursiva. Feminismo. Gênero. Contística Cubana Feminina.	2018
Um estudo fonético-acústico sobre róticos em variantes do espanhol	Maria da Piedade Soares Cóstola	PUC-SP (DISSERTAÇÃO)	Acústica da fala. Língua espanhola. Fonética Língua espanhola. Fonologia.	2017
Percepções de alunos sobre o uso do Whatsapp em um curso de espanhol para fins específicos para guias de turismo	Frederico Chaves Sampaio Júnior	PUC-SP (TESE)	Whatsapp Redes sociais. Sala de aula invertida. Língua espanhola - Estudo e ensino. Finalidades específicas.	2017
A auto-heteroformação de alunos-professores de um curso de Letras em espanhol: reconstruindo significados da docência em uma perspectiva complexa	Gabriel Jimenez Aguilar	PUC-SP (TESE)	Complexidade. Auto-heteroformação. Formação de Professores.	2017
Práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do Núcleo de Línguas – Campus Fátima da UECE	Maria Ocenéia dos Santos Rocha	UECE (DISSERTAÇÃO)	Ensino. Oralidade. Literatura. Texto Teatral. Língua Espanhola.	2016

¹⁰ Há uma divergência de informações no que tange à área da tese. No Banco de Teses está catalogada na área de Linguística Teórica e Descritiva, e na folha de rosto da tese, na área de Linguística Aplicada, portanto, consideramos a pesquisa na LA em nosso mapeamento.

INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL:
EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES DE ESTUDANTES DA UFMG

TÍTULO	AUTORIA	UNIVERSIDADE - DISSERTAÇÃO ou TESE	PALAVRAS-CHAVE	DATA
Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza-CE	Michelle Soares Pinheiro	UECE (DISSERTAÇÃO)	Letramento multimodal crítico. Multimodalidade. Língua Espanhola.	2016
Literatura, Leitura e Escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de Língua Espanhola do Ensino Médio de escolas públicas	Girlene Moreira da Silva	UECE (TESE)	Leitura. Literatura. Leitura Literária. Língua Espanhola. Ensino Médio.	2016
Prescrições e discurso do professor de espanhol/língua estrangeira (E/LE) e sua atividade com a leitura em escolas do ensino médio do Ceará.	Maria Djany de Carvalho Araújo	UECE (DISSERTAÇÃO)	Atividade docente. Prescrições. Língua Espanhola. Leitura. Autoconfrontação.	2017
Muito além das palavras: análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol	Larisse Lázaro Santos Pinheiro	UNB (DISSERTAÇÃO)	Multimodalidade. Língua espanhola. Livros didáticos - linguagem e línguas.	2016
A Tertúlia Literária Dialógica no ensino de espanhol: reflexões sobre identidade e letramento	Suellen Mayara Magalhães	UNB (DISSERTAÇÃO)	Tertúlia literária dialógica. Ensino de espanhol. Identidades. Letramento crítico. Literatura.	2017
Análise do vínculo entre as estratégias de aprendizagem e o lúdico no ensino de língua espanhola	Helenice Aparecida de Oliveira	UNB (DISSERTAÇÃO)	Aprendizagem lúdica. Ensino de línguas. Ensino e aprendizagem. Língua espanhola - estudo e ensino.	2017
Ensino de espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico: identidade, inclusão social e questões pedagógicas	Rayssa Oliveira Sousa	UNB (DISSERTAÇÃO)	Letramento Crítico. Identidade. Educação Bilíngue. Língua Espanhola.	2017
Olho mágico: incompetência leitora em espanhol como língua estrangeira pelo olhar da complexidade	Rosyane Louise Autran Lourenço	UNB (DISSERTAÇÃO)	Teoria da complexidade. Competência leitora. Representação fractal. Espanhol língua estrangeira. Competência comunicativa.	2018
Construção da autonomia na aprendizagem do espanhol mediada por tecnologias digitais: uma experiência com jovens do Ensino Médio	Elenice Delfino Borges Costa	UNB (DISSERTAÇÃO)	Autonomia. Ensino de Língua Espanhola. Tecnologias digitais	2018
Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira (ELE)	Daniela dos Santos Silva	UNB (DISSERTAÇÃO)	Espanhol como língua estrangeira. Diversidade Racial. Educação Antirracista. Ensino crítico de língua estrangeira.	2018
Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras- Português/Espanhol?	Fabiane Cristina de Mello	UNISINOS (DISSERTAÇÃO)	América Latina. Ensino de espanhol no Brasil. Representação social. Identidade. Latinoamérica.	2016

TÍTULO	AUTORIA	UNIVERSIDADE - DISSERTAÇÃO ou TESE	PALAVRAS-CHAVE	DATA
Siempre me olvido de tocar la campaniña: a presença da intercompreensão entre duas línguas próximas e a negociação de significado	María Alejandra Oliveira Bermúdez	UNISINOS (DISSERTAÇÃO)	Intercompreensão linguística. Línguas próximas. Transferência transitória. Repertório compartilhado	2016
“Então, você vê que o aluno vem pra escola sem vontade de nada, sem perspectiva de nada”: o ensino do ELE e a construção das identidades dos alunos	Lílian Latties dos Santos	UNISINOS (DISSERTAÇÃO)	Linguagem. Língua. Cultura. Ensino de espanhol. Identidades.	2018
“Estudar o espanhol e ir pra Argentina me tornou um brasileiro mais latino-americano” - lições propiciadas por um programa de mobilidade acadêmica de formação de professores de português e espanhol	Fabício Dias de Andrade	UNISINOS (DISSERTAÇÃO)	Formação de professores. Integração regional. Mobilidade estudantil.	2018
O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico – uma revisão crítica da literatura	Débora Mattos Marques	UNISINOS (DISSERTAÇÃO)	Consciência fonológica. Desenvolvimento atípico. Intervenção.	2018
Educação de reexistência no ensino de língua espanhola: problematizando discursos racistas e xenófobos na produção de tiras em quadrinhos e de uma unidade temática	Valdiney da Costa Lobo	UFRJ (TESE)	Ensino de língua espanhola. Educação de reexistência. Autoetnografia conceitualista. <i>Turma do Fulano</i> (personagens fictícios). Letramento de leitura.	2018

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa bibliográfica.

Análise dos dados

Enfatizamos que nossos dados e a respectiva análise baseiam-se nos critérios que elencamos. Estes não contemplam todas as pesquisas realizadas no Brasil que abordam a Língua Espanhola no campo da LA; entretanto, nos programas de pós-graduação selecionados, seja em Estudos Linguísticos (UFMG e PUCRS) com nota 7, seja nos específicos em Linguística Aplicada (PUC-SP, UECE, UnB, Unicamp, Unisinos, UNITAU, UFRJ), identificamos 31 produções do período de 2016 a 2018, no levantamento realizado. Dentre essas, 10 teses e 21 dissertações relacionadas à Língua Espanhola.

Destacam-se pela maior quantidade de produções de teses e dissertações, cada uma com sete pesquisas, os programas da UFMG e da UnB. Na sequência, Unisinos, com

cinco, após Unicamp e UECE, com quatro produções cada, PUC-SP, com três pesquisas e, encerrando o mapeamento bibliométrico, temos a UFRJ com uma tese. Não constatamos nenhuma pesquisa relacionada à LA e ao E/LE nos programas da PUCRS e na UNITAU.

Majoritariamente, as pesquisas foram desenvolvidas em programas de universidades públicas do sudeste brasileiro, através de estudos documentais (livro didático, obras literárias) e enfocavam as práticas e/ou discursos dos docentes. Em apenas uma dissertação da Unisinos depreendemos nas palavras-chave a “mobilidade internacional” relativa à formação do professor. Esse dado ratifica nossa tese de que a temática da internacionalização e do aprendizado de língua espanhola é pouquíssimas vezes abordada na pesquisa brasileira em LA, lacuna que tencionamos diminuir.

O estudo bibliométrico aqui desenvolvido nos permite afirmar a originalidade de nossa temática, especialmente ao lançar luz sobre a voz de estudantes de E/LE da UFMG, a fim de compreender que o espanhol é uma relevante língua de internacionalização do conhecimento. De modo semelhante, asseguramos o ineditismo da articulação teórico-metodológica proposta neste estudo, ancorada na AD pecheutiana da terceira fase atravessada pela Psicanálise e em diálogo com as Ciências Sociais.

Compreendemos que a atualidade do tema sugerido reside na problematização e análise de experiências internacionais de educação no mundo hispanofalante, vistas, de acordo com Nogueira, Aguiar e Ramos (2008), como uma nova dimensão da realidade educacional contemporânea. Esta marca as trajetórias escolares de jovens que demandam esse bem cultural e que também veem na dimensão internacional do capital cultural¹¹ um ingrediente indispensável à reconversão de seu patrimônio, ou seja, à possibilidade de transformar seu capital simbólico desigual e poder competir em igualdade de condições no âmbito educacional.

ARQUITETURA DA TESE: PERGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESE DA PESQUISA

Após o exposto, apresentamos as questões de pesquisa, a hipótese, os objetivos norteadores do trabalho e como está desenhada a pesquisa. São três as perguntas de pesquisa, elencadas a seguir:

¹¹ Os autores empregam as conceituações de capital inspirados em Bourdieu, que o define não apenas como o acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas como todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. O capital cultural indica saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos, o capital social às relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação, e o capital simbólico, aquilo que chamamos prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/pequeno-glossario-da-teoria-de-bourdieu>. Acesso em: 28 jan. 2019. A noção será retomada no capítulo de análise.

1. A partir da internacionalização do conhecimento, quais representações permeiam o imaginário dos estudantes-enunciadores sobre a língua espanhola e a cultura¹² hispânica?
2. Quais são os efeitos de sentido mobilizados pelo contato-confronto com a alteridade nas configurações subjetivas dos estudantes-enunciadores?
3. Como o sujeito faz a experiência de si, como são seus modos de tornar-se sujeito e seus modos de subjetivação no contexto da imersão?

Mediante as questões de pesquisa ora apresentadas, delineamos a hipótese de que as experiências de escolarização internacional somente possibilitam o aprendizado da língua espanhola se o sujeito-aluno inscrever sua subjetividade na imersão, implicar seu desejo em se tornar outro e disponibilizar-se para a reescrita de si.¹³

Esta tese tem como objetivo geral investigar, nas representações de discentes da UFMG, em nível médio técnico e superior, de que formas esses estudantes implicam seu desejo em se tornar outro nas experiências internacionais de escolarização e seus desdobramentos para o aprendizado de espanhol e também na reescrita de suas subjetividades.

Em nossa investigação pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- i. analisar a materialidade discursiva dos dizeres dos estudantes e identificar as representações sobre o intercâmbio acadêmico e a aprendizagem de E/LE;
- ii. depreender as representações dos estudantes sobre a cultura hispânica e seus desdobramentos para o aprendizado de E/LE;
- iii. examinar os efeitos de sentido do contato com a língua-cultura, através dos falantes nativos, estrangeiros, em contexto de imersão, para compreender os caminhos do desejo na constituição subjetiva do sujeito-aluno;
- iv. averiguar os possíveis desdobramentos e deslocamentos da internacionalização no processo de reescrita de si do sujeito-aluno;
- v. fomentar discussões a respeito do impacto de experiências internacionais de escolarização para o ensino e o aprendizado de E/LE e para o estabelecimento do laço social do sujeito enunciator.

¹² Embora a palavra cultura esteja redigida no singular, a noção de cultura é compreendida em nossa tese sempre no sentido plural, pois as culturas não são homogêneas.

¹³ No decorrer da tese o leitor compreenderá melhor as noções de se tornar outro e se reescrever, pois estas serão mais exploradas.

Como relevância pedagógica o estudo poderá permitir aos alunos enunciadores e professores de línguas estrangeiras (LEs) a ressignificação de seus imaginários sobre o ensino e o aprendizado de LEs na medida em que os efeitos de sentido do contato com a alteridade se apresentem nos dizeres. Portanto, entendemos que a compreensão dos complexos processos subjetivos lançam luz sobre aspectos do aprendizado de LE.

As imagens empregadas na identidade visual do texto integram a metáfora, desenvolvida ao longo da tese, sobre o percurso na língua estrangeira dos estudantes pesquisados e os elementos marítimos. Nossa metáfora náutica é inspirada na literatura de José Saramago, em *O conto da ilha desconhecida*, no qual o autor transforma uma fábula desprezível em uma rica obra literária através do seu tratamento artístico dado à linguagem. A história narra a trajetória de um persistente homem que solicita ao rei um barco para assim realizar uma viagem em busca de uma ilha não conhecida e, desse modo, vivencia a experiência subjetiva de descobrir-se a si mesmo, navegando em uma viagem interior. Também nos valem do processo de internacionalização da economia e da cultura, que teve início com as navegações transoceânicas, nas quais os navios levavam aos países centrais objetos e notícias desconhecidos e, ao longo do tempo, tudo foi sendo incorporado ao que hoje chamamos mercado mundial (CANCLINI, 2003a). Dessa forma, no desenho desta tese, que consiste em quatro capítulos, estabelecemos algumas alegorias que representam a metáfora náutica.

Pensamos na *Introdução ao navegar*, análoga ao leme, instrumento localizado na popa de uma embarcação que, ao girar em um eixo, determina a direção em que aponta a proa. Nesse sentido, apresentamos para o leitor as justificativas do estudo, os rumos, as direções que serão seguidas na pesquisa. No *Capítulo I*, intitulado *Mobilidade internacional: contextualização histórico-teórica*, delineamos o itinerário histórico dos processos de internacionalização e o articulamos ao conceito de globalização, portanto são a história, o Cruzeiro do Sul que orientam nossa navegabilidade nesta produção científica. Dissertamos no *Capítulo II: Acoradouro teórico: conceitos e noções*, dando sequência ao capítulo anterior, acerca das escolhas e articulações teórico-metodológicas do nosso estudo. Nós o compreendemos como a rosa dos ventos que indica as direções e os pontos empregados no embasamento da navegação pela escrita científica.

No *Capítulo III: Percurso metodológico*, situamos a investigação na área de Linguística Aplicada, explicitamos e construímos os instrumentos, dispositivos, procedimentos e princípios que nos permitem analisar nosso objeto de pesquisa, o discurso. Assim sendo, a metodologia cumpre sua função de âncora, dando sustentação às análises empreendidas. O *Capítulo IV: Análise do corpus* é um capítulo similar a um farol, símbolo

marítimo que lança luz para a direção certa, para o destino pretendido. Entendemos o *corpus* como um farol que, à luz das escolhas teórico-metodológicas, ilumina a pesquisa, pois é nesse capítulo que temos o dinâmico movimento do mar de vozes que dizem da experiência de navegação, da entrega de si à língua estrangeira na imersão linguística. Através dessas vozes escutamos os sujeitos velejadores que ora se deparam com turbulências, ora com calmarias e precisam desenvolver a arte de manobrar as velas, de acordo com o fluxo dos ventos, no processo de aprendizado. Encerramos o texto com as seções de *Considerações finais da tese*, *Referências* e *Apêndices*.

A seguir, em nosso primeiro capítulo, apresentamos um histórico da temática da internacionalização e sua relação com os processos da globalização, articulação histórico-teórica que atravessa esta pesquisa. Optamos por abordar o processo histórico do macro para o microespaço, ou seja, da origem da internacionalização das universidades na Idade Média na Europa Central até a contemporaneidade do fenômeno da internacionalização na UFMG, através da voz de estudantes de língua espanhola da Faculdade de Letras e do Colégio Técnico.

1.1 GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Arrolamos neste capítulo as noções de internacionalização e globalização, tendo em vista que esta, como fenômeno multifacetado e complexo, é produtora de discursividades sobre mercados, línguas e bens culturais que atravessam e interpelam os sujeitos da contemporaneidade. E como linguistas do campo aplicado somos chamados a analisar, através dos dizeres que insurgem na fala dos sujeitos pesquisados, como os processos da globalização os atravessam, constituindo suas identidades híbridas e suas subjetividades.

Neste capítulo expressamos mais detidamente o diálogo proposto em nosso ancoramento teórico entre a Análise de Discurso franco-brasileira e as Ciências Sociais, afinal, são muitos os autores desse campo que desenvolvem estudos sobre a globalização. Assim, em nossa tese transitaremos, primordialmente, pelos estudos de dois especialistas: Néstor García Canclini (2003a; 2008), antropólogo argentino-mexicano, que em sua obra indaga sobre a globalização e a interculturalidade, especialmente no contexto latino-americano; e Boaventura Souza Santos (2011a), sociólogo português que propõe uma interpretação da globalização contemporânea, suas dimensões e suas características dominantes.

Para Santos, aquilo que designamos por *globalização*, a rigor, deveria ser nomeado como *globalizações*, pois não há uma única entidade chamada globalização, já que esta se define “como conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (SANTOS, 2011b, p. 85). O cientista salienta ainda que a globalização, longe de ser consensual, é um vasto campo de conflitos entre grupos sociais, Estado, interesses hegemônicos e subalternos.

Para Canclini (2003a), é importante estabelecer a diferença entre internacionalização, transnacionalização e globalização. A internacionalização da economia e da cultura

tem início com as navegações transoceânicas, a abertura comercial das sociedades europeias para o Extremo Oriente e a América Latina e a conseguinte colonialização. Os navios levaram aos países centrais objetos e notícias desconhecidos na Espanha, em Portugal, na Itália e na Inglaterra. Desde as narrações de Marco Polo e Alexander von Humboldt até os relatos dos imigrantes e comerciantes do século XIX e inícios do XX, tudo foi sendo incorporado ao que hoje chamamos mercado mundial (CANCLINI, 2003a, p. 69).

As grandes navegações representam um marco para as interações transnacionais, sejam elas comerciais ou sociopolíticas. A transnacionalização

é um processo que se forma mediante a internacionalização da economia e da cultura, mas dá alguns passos além a partir da primeira metade do século XX, ao **gerar organismos, empresas e movimentos cuja sede não se encontra exclusivamente nem predominantemente numa nação**. A Phillips, a Ford e a Peugeot abarcam vários países e se movem com bastante independência em relação aos Estados e às populações a que se vinculam (CANCLINI, 2003a, p. 70, grifos nossos).

Por fim, ambos os investigadores concordam que “a globalização é uma fase posterior à internacionalização e à multinacionalização porque, ao contrário destas, anuncia o fim do sistema nacional enquanto núcleo central das atividades e estratégias humanas organizadas” (SANTOS, 2011b, p. 26). Ao situar a globalização na segunda metade do século XX, Canclini (2003a) ressalta que ela foi se preparando ao longo dos processos de internacionalização e transnacionalização, promovendo uma intensificação das dependências, do crescimento e da aceleração de redes econômicas e culturais que operam em escala mundial.

A interseção dos acontecimentos descritos e a consequente intensificação dos fluxos migratórios, turísticos, comerciais, tecnológicos, comunicacionais, dentre outros, neles e por eles possibilitados, favoreceram e relacionam-se à aquisição de línguas. Logo, a educação contemporânea brasileira se insere nos processos da globalização, conceituada de acordo com Souza Santos (2011b) como um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas que se interligam de modo complexo.

No Quadro 3 a seguir, com o objetivo de ilustrarmos e contextualizarmos os vetores que envolvem, em especial, a internacionalização do conhecimento, elencamos exemplos e traços das dimensões dos processos da globalização teorizados por Souza Santos (2011b):

QUADRO 3 - DIMENSÕES DA GLOBALIZAÇÃO

Dimensão econômica	Dimensão social	Dimensão cultural	Dimensão política	Dimensão jurídica
<ul style="list-style-type: none"> - Expansão do consumo e do crédito - Liberalização dos mercados, dos investimentos e do sistema financeiro - Investimentos em escala global - Subordinação das nações às agências financeiras multilaterais (FMI, Banco Mundial, OMC) - Privatização de indústrias e serviços - Zonas de processamento - <i>Offshore</i> - Empresas multinacionais e poder econômico - Cidades globais - Telecomunicações 	<ul style="list-style-type: none"> - Encolhimento do Estado: a desregulação, as privatizações e a redução de serviços públicos - Marginalização, exclusão e miséria de grande parte da população mundial - Abundância e progresso para poucos privilegiados - Desregulação do mercado de trabalho e flexibilização da relação salarial - Redução e privatização de serviços de bem-estar social 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção de cidadania - Ocidentalização ou americanização de artefatos culturais e universos simbólicos (racionalidade econômica, cinema, publicidade, televisão, internet) - Difusão das tecnologias da informação e da comunicação - Migrações e desterritorialização - Isomorfismos e hibridações entre diferentes culturas nacionais, seja na arquitetura, moda, hábitos alimentares ou consumo cultural de massa - Fenômenos culturais, no neoliberalismo, só interessam quando se tornam mercadorias 	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas de ajustamento estrutural e de estabilização macroeconômica - Estado nação perde sua centralidade - Restrições drásticas à regulação estatal - Surgimento de uma classe capitalista transnacional - Menor preocupação com temas ambientais 	<ul style="list-style-type: none"> - Termos do <i>Consenso de Washington</i> (1989): mudanças legais e institucionais massivas - Reformas jurídicas e judiciais, ditadas por agências de cooperação, FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano para o Desenvolvimento, que criem uma institucionalidade jurídica e judicial eficiente e adaptada ao novo modelo de desenvolvimento - Judicialização da política - Crimes de colarinho branco e corrupção deram notoriedade aos tribunais - Direito à propriedade internacional

Fonte: SANTOS, 2011b, cap. 1.

Os exemplos acerca das dimensões da globalização elencados por Souza Santos (2011b) apontam para a pluralidade e complexidade dos discursos que envolvem o fenômeno, para a disparidade de interesses que confronta e para as trocas desiguais que produz. Para o sociólogo, é preciso produzir uma reflexão teórica crítica acerca da globalização, pois, quanto mais a globalização extravasa do discurso científico para o discurso político e para a linguagem comum, menos esclarece e mais obscurece o que se passa no mundo. E é na relação entre globalizações, educação e internacionalização que articulamos a noção de globalização em nossa pesquisa.

A globalização das três últimas décadas parece combinar

a **universalização e a eliminação das fronteiras nacionais**, por um lado, e o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao

comunitarismo, por outro. Além disso, interage de modo muito diversificado com outras **transformações no sistema mundial** que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das **desigualdades entre países ricos e países pobres**, e no interior de cada país, entre ricos e pobres, a **sobrepopulação**, a **catástrofe ambiental**, os **conflitos étnicos**, a **migração internacional massiva**, a emergência de **novos Estados e a falência** ou implosão de outros, a proliferação de **guerras civis**, o **crime** globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc. (SANTOS, 2011b, p. 26, grifos nossos).

Os complexos processos de transformação apontados por Santos (2011b) incluem as políticas educacionais, conforme observamos em reformas educacionais brasileiras, sendo a mais recente delas dirigida “para a formação profissional mais do que para a construção de cidadania” (SANTOS, 2011b, p. 38): a Reforma do Ensino Médio,¹⁴ estabelecida pela Medida Provisória nº 746, de 2016, e transformada na Lei nº 13.415, de 2017. Essa legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e institui a Língua Inglesa como obrigatória a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando neste o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente a Língua Espanhola para ser ofertada na parte diversificada. A partir da Lei nº 13.415/2017 foi homologada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC),¹⁵ em 14 de dezembro de 2018, documento normativo que define “aprendizagens” ao longo da Educação Básica.

Em suma, atravessam nosso *corpus* efeitos da política de ajustamento estrutural imposta pela globalização que, na lógica do capitalismo neoliberal, concebe a Educação como servidora dos interesses do mercado. Por certo, toda essa configuração atravessa os sujeitos, possibilitando a emergência de identidades e subjetividades que são analisadas no Capítulo IV.

Passemos à nossa elaboração acerca da internacionalização do conhecimento na seguinte seção da tese.

1.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Nesta seção, a partir das considerações já arroladas, evidenciamos nossa concepção de internacionalização do conhecimento. Nós a compreendemos como interação sociocultural com vistas à língua espanhola – e seu universo idiomático, dos mais amplos e com maior capacidade de consumo cultural no mundo, com mais de 500 milhões de hispanófonos (CANCLINI, 2003a) – como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, e à possibilidade da constituição de subjetividades mais plurais

¹⁴ Informações oficiais sobre o novo Ensino Médio, disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acesso em: 04 jul. 2018.

¹⁵ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]” Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2019.

e da experiência de integração latino-americana. Dessa forma, vislumbramos a internacionalização dentro de uma perspectiva educacional contemporânea, que contribui para a não redução da concepção de aprendizado de língua estrangeira a uma simples mercadoria.

Sob o mesmo ponto de vista de Paraquett (2017), compreendemos a internacionalização associada à interculturalidade – esta pensada na dimensão do respeito, da solidariedade, da inclusão, da interação e definida como urgente estratégia de comportamento para um mundo menos agressivo e injusto, ferramenta pedagógica muito eficiente ao ensino de línguas ao articular educação à cidadania. Nesse sentido, nossa conceituação também dialoga com Gazzola (2007), ao conceber a internacionalização solidária como bem público e direito social, portando, estruturada sob os princípios de reciprocidade e respeito à diversidade.

Historicamente, o fenômeno da internacionalização do conhecimento é discursivizado como não próprio do mundo contemporâneo. Historiadores o datam desde o período medieval, quando ocorreram deslocamentos, em busca do saber, por jovens no interior do território europeu, entre Paris, Bolonha, Oxford, Heidelberg, etc. Tal fenômeno foi intitulado *peregrinatio academica*, conforme afirma Vilaça (2014).

Endossando essa justificativa para o discurso da internacionalização das universidades, Stallivieri (2002) ressalta que seu caráter internacional desde a Idade Média iniciou-se com a criação das primeiras escolas europeias, chamadas *universitas*, formadas por professores e estudantes de diferentes países e regiões, que se reuniam em busca do conhecimento. De acordo com Charlie e Verger (1996 *apud* STALLIVIERI, 2002), o que gerava a mobilidade de estudantes da Europa Central para as universidades italianas e francesas era, primeiramente, a busca pelos novos conhecimentos, pelas novas descobertas, mas muito fortemente interessava-lhes a viagem em si – a experiência existencial, a ocasião de visita que ganhava um valor educativo próprio.

Estamos de acordo com a definição de que a universidade é “um espaço privilegiado de produção de conhecimento. Entretanto, é necessário reconhecê-la como legitimadora de modelos de fazer ciência, nem sempre explicitados, mas também como espaço de construção de resistências e tensionamentos” (OLIVEIRA; PEZARICO; FARIAS, 2017, p. 2). Os mencionados autores, ancorados em Souza Santos (2006) e em Milton Santos (2015), apresentam uma crítica sociológica contundente à internacionalização do ensino superior e às assimetrias presentes na relação centro-periferia, norte-sul, em especial no contexto latino-americano.

Stallivieri (2002) afirma que as universidades são responsáveis pela geração de conhecimento e contribuem para as rápidas transformações tecnológicas e para a velocidade na veiculação das informações, gerando um processo acelerado de internacionalização. A pesquisadora salienta que é necessário repensar o papel e a importância das universidades em sua função integradora de culturas e de pessoas, e que o acelerado processo de internacionalização nas últimas duas décadas é uma questão de relevância:

é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras [...]. Os inúmeros desafios, que estão surgindo no momento em que chega novo século, impulsionam as universidades a buscarem um grau de internacionalização muito mais elevado. A globalização da economia, do comércio, dos processos de produção e das telecomunicações criaram um cenário interconectado. A globalização da cultura, da ciência, das tecnologias exige de nossos estudantes universitários um nível de competência e de formação muito mais sólido e competitivo. Torna-se mister, então, que as instituições estejam preparadas para oferecer soluções a esses novos desafios (STALLIVIERI, 2002, p. 3).

O processo de internacionalização acadêmico vem acelerando-se e tem se fortalecido no coração da vida universitária, servindo como um gatilho acionador do discurso de melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Nessa esteira, Stallivieri (2002) declara ser preciso que este processo permita o conhecimento direto e o respeito pela diversidade cultural e que promova o entendimento e o respeito pela multiplicidade de valores e a tolerância entre os povos.

Após a apreciação de documentos¹⁶ que traçam um mapa da cooperação internacional, Stallivieri (2002), partindo de uma visada mais mercadológica, afirma que a internacionalização da educação constitui um imperativo e um dever das universidades. Para a autora, faz parte do papel das instituições oferecer aos seus cidadãos a oportunidade de experiências internacionais para que possam torná-los mais competitivos no mercado global. A cooperação internacional deixa de ser um luxo institucional e passa a fazer parte da vida acadêmica, tendo um valor em si mesma e contribuindo de forma incontestável para o desenvolvimento equilibrado dos países.

Retomamos aqui as assimetrias e os tensionamentos do fenômeno da internacionalização apontados por Oliveira, Pezarico e Farias (2017). Os autores conceituam a dimensão da universidade enquanto espaço privilegiado da produção de alta cultura e do conhecimento científico avançado como um fenômeno do período capitalista liberal, do século XIX. De encontro com a noção de desenvolvimento equilibrado, assinalado por Stallivieri

¹⁶ Os documentos analisados pela pesquisadora foram: Declaração de Bologna – Itália, Mensagem da Convenção de Instituições Europeias de Ensino Superior – Salamanca, Espanha, Plano de Ação de Torino, Itália e Reunião de Ministros em Praga.

(2002), os autores destacam que os movimentos de internacionalização objetivam a expansão de um “mercado promissor”, consolidando a internacionalização através da mercadorização da educação, em que o estudante é visto como o cliente/consumidor ou força de trabalho potencial. Para os autores, os *rankings* mundiais se fortalecem, distanciando-se de uma cidadania verdadeiramente universal.

Nesse processo assimétrico de educação como mercadoria, observamos o funcionamento implícito dos dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidade específica, conforme aponta Souza Santos (2011b), subjacentes à globalização. A primeira intencionalidade é designada por falácia do determinismo e consiste na

inculcação da ideia de que a **globalização é um processo espontâneo automático, inelutável e irreversível** que se intensifica e avança segundo uma **lógica e uma dinâmica próprias suficientemente fortes** para se imporem a qualquer interferência externa [...]. A falácia consiste em transformar as **causas** da globalização em **efeitos** da globalização (SANTOS, 2011b, p. 49, grifos nossos).

Ou seja, os *rankings*, as arquiteturas universitárias, os modelos hegemônicos que geram as assimetrias e desigualdades no seio das universidades, especialmente no que tange à internacionalização do conhecimento, são efeitos da liberação de mercado, dos investimentos em escala global, do encolhimento do Estado, da subordinação das nações às agências financeiras multilaterais (FMI, Banco Mundial, OMC) que controlam também as ações políticas educacionais das nações.

As mencionadas desigualdades na vida acadêmica, especialmente de países periféricos e semiperiféricos, são produtos de decisões da elite capitalista transnacional, controladora dos Estados nacionais, tendo em vista que

A globalização resulta, de fato, de um conjunto de **decisões políticas identificadas no tempo e na autoria**. O Consenso de Washington é uma decisão política dos Estados centrais como são políticas as decisões dos Estados que o adotaram com mais ou menos autonomia, com mais ou menos seletividade. Não podemos esquecer que, em grande medida, e sobretudo **ao nível econômico e político, a globalização hegemônica é um produto de decisões dos Estados nacionais** (SANTOS, 2011b, p. 50, grifos nossos).

Logo, as causas e os efeitos da globalização não são processos espontâneos e automáticos, e exaltam mais a competitividade do que a reciprocidade, como veremos a seguir.

Os especialistas Ben Wildavsky, Francisco Marmolejo e John Douglass, em entrevista à revista *Ensino Superior*, da Unicamp,¹⁷ salientam que abrir a universidade para o mundo é aproximar as pessoas da ciência. John Douglass problematiza os critérios adotados pelas metodologias dos *rankings*, que “não medem a importância das instituições para suas economias e culturas nacionais ou a qualidade de seu ensino, ou a moral de seus professores ou estudantes, ou o nível de liberdade acadêmica e a abertura para discussão de problemas na sociedade” (DOUGLASS; MARMOLEJO; WILDAVSKY, 2011, [s.p.]).

O pesquisador ressalta que a universidade brasileira está ganhando rapidamente em qualidade e eficácia, em todas as áreas, em parte devido ao apoio contínuo dos governos¹⁸ federal e estadual. Ben Wildavsky, na mesma entrevista, aponta que universidades brasileiras poderiam ser mais competitivas se os *rankings* avaliassem departamentos, e não as instituições como um todo, e que seria importante dar ênfase ao ensino. Destaca também que a globalização que chegou ao mundo dos negócios e da cultura também chegou ao mundo do ensino superior, e ocorre em uma escala jamais vista, ampliou-se a colaboração científica internacional e há três milhões de estudantes estudando fora de seus países de origem, o que representa um aumento de 57% em apenas uma década.

Para Francisco Marmolejo, por sua vez, os *rankings* são um agregado arbitrário de variáveis, que coloca certas instituições em vantagem e outras em desvantagem, e essa é uma das razões pelas quais as universidades da América Latina se classificam tão mal. Ressalta ainda que os processos de internacionalização das universidades latino-americanas são muito limitados e ainda ficam à margem do processo educativo das instituições. Segundo ele, isso se deve ao modelo de desenvolvimento nas universidades, aos níveis de financiamento menores, ao desafio de construir mais universidades e ao currículo altamente profissionalizante, muito rígido e ineficiente.

Kreimer (2014), ao caracterizar os desafios atuais para a ciência latino-americana, aponta que os *rankings* orientam modelos específicos de arquitetura universitária, a coordenação de grandes redes ou consórcios de pesquisa é feita por grupos centrais e as agendas de pesquisa respondem, em geral, aos interesses sociais, cognitivos e econômicos dos

¹⁷ Entrevista na íntegra disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/a-internacionalizacao-das-universidades-vista-por-tres-especialistas-estrangeiros>.

¹⁸ A análise do autor refere-se ao contexto de fomento das universidades brasileiras no período de 2011, época de transição entre os governos dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff. Salientamos a mudança de cenário em investimentos em anos subsequentes, conforme dados apontados na matéria disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2019. Apontamos ainda que, no ano de 2019, o corte de 30% no orçamento das universidades federais e o projeto Future-se causam profunda preocupação ao setor acadêmico.

grupos e instituições dominantes nos países mais desenvolvidos. Logo, cabe à “ciência periférica” prover dados para o laboratório central, afirma Kreimer (2014). Portanto, embora

a globalização seja imaginada como copresença e interação de todos os países, de todas as empresas e todos os consumidores, é um processo segmentado e desigual. Intensifica-se a dependência recíproca entre as sociedades centrais e as elites das periferias. Ambas têm acesso mais diversificado a uma maior quantidade de bens e mensagens (CANCLINI, 2003a, p. 195).

Para o antropólogo Canclini (2011), a globalização, como o último rosto do capitalismo, descumpra suas promessas integradoras e agrava assimetrias e desigualdades, e na América Latina é responsável por uma agenda segregadora. Ao pensarmos na ciência em suas diferentes dimensões, em especial no contexto latino-americano, compreendemos que nossa pesquisa pode contribuir para uma política linguística brasileira que vislumbre as línguas como bens culturais possibilitadores de uma integração regional, que possam resistir à subordinação das periferias e consolidar a construção de uma cidadania latino-americana.

É justamente no espaço onde modelos hegemônicos foram construídos e legitimados que tensionamentos precisam ser feitos, propondo outras formas menos excludentes de construção de conhecimento, tendo a noção de uma interculturalidade que enfoque os diferentes, os desiguais e os desconectados (CANCLINI, 2004) e a multiculturalidade como norteadores, conforme problematizam os pesquisadores Oliveira, Pezarico e Farias (2017).

Com especial atenção às Epistemologias do Sul (SANTOS, 2011a), lançamos luz sobre a voz de estudantes brasileiros, de nível médio técnico e superior, a partir de experiências de imersão, majoritariamente realizadas na América Latina. Assim, vislumbramos a internacionalização como possibilidade de tensionamento e resistência, reconhecendo o patrimônio e o legado da periferia e valorizando os saberes interculturais.

Sob o mesmo ponto de vista, vemos na internacionalização uma potente experiência que contribui para o processo de hibridação, que serve para “capacitar a reconhecer a produtividade dos intercâmbios e dos cruzamentos, habilita à participação de vários repertórios simbólicos, a ser *gourmet* multicultural, viajar entre patrimônios e saborear suas diferenças” (CANCLINI, 2003a, p. 214), na medida em que possibilita a compreensão entre diferentes sociedades e que o contato-confronto com a alteridade pode renovar a linguagem estabelecida.

Dessa forma, produzimos conhecimento científico e trabalhamos na opacidade do discurso da internacionalização que enseja a globalização, problematizando a fetichização, ou

seja, o fascínio pela qualidade e formação diferenciada, e (re)velando as poucas oportunidades de acesso a esse bem cultural, tendo em vista que:

No Brasil, o que se percebe é que programas e convênios são ofertados, na sua maioria, a partir de vagas e intercâmbios com instituições de países centrais. A “fetichização” da qualidade e diferenciação na formação encontra estudantes, na sua grande maioria, com dificuldade de domínio de uma língua estrangeira e financiamentos cada vez mais reduzidos, o que tem inviabilizado o acesso ou tornando-se a poucos acessível (OLIVEIRA; PEZARICO; FARIAS, 2017, p. 4).

Portanto, intercâmbios regionais, como os analisados, podem fazer frente à desigualdade entre globalização e alteridade cultural. Inspiradas nas proposições de Canclini (2003a), entendemos que o fortalecimento das universidades, das atividades de pesquisa, de ensino e de extensão produzidas, e em nosso caso do ensino-aprendizado de espanhol, passa pela necessidade de estabelecimento de acordos regionais que possibilitem um equacionamento das exclusões ocasionadas pelos processos de globalização. Nesse sentido, ratificamos o posicionamento de Paraquett (2017, p. 163), quando afirma não apoiar “discursos que defendem uma internacionalização que particularize países desenvolvidos economicamente e carreiras elitizadas historicamente, privilegiando modelos epistemológicos hegemônicos e classes sociais beneficiadas”, fenômeno ocorrido no programa Ciência sem Fronteiras,¹⁹ por exemplo.

É preciso levar em conta a unidade ou diversidades de línguas, comportamentos e bens culturais que dão sentido às relações sociais no imaginário de um futuro econômico próspero, eventualmente suscitado pelos processos de globalização e integração regional, afirma Canclini (2003a). Sublinhamos que, a partir dos gestos de interpretação do nosso *corpus*, apresentamos que a escola e a universidade pública são *locus* do ensino-aprendizagem viável, gratuito e de qualidade, embora a política linguística para a educação brasileira precise, urgentemente, ser fortalecida, questionada e ter uma oferta de línguas estrangeiras diversificada, que resista à homogeneização cultural.

Vejamos a seguir o percurso histórico da internacionalização do conhecimento no Brasil.

¹⁹ “Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. [...] O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação.” Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 10 ago. 2019.

2.2.1 O cenário da internacionalização no Brasil

Ao longo de quase todo o período colonial (1500-1822) o Brasil foi uma exceção na América Latina, já que Portugal nos limitou às universidades de Coimbra e Évora, enquanto a Espanha espalhava universidades por suas colônias: eram quase 30 no momento das independências, conforme afiança a historiadora Amorim (2012). No período colonial era comum aos jovens pertencentes às elites fazer seus estudos universitários em Coimbra (Portugal).

O ensino superior surgiu tardiamente no Brasil, sua institucionalização ocorreu entre 1920 e 1940, e somente após a vinda da família real portuguesa, em 1808, foram criadas Escolas Médicas na Bahia e no Rio de Janeiro, seguidas da Academia Real Militar da Corte, da Escola Politécnica e da Academia das Artes, de acordo com o levantamento feito por Vilaça (2014). A autora destaca que em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, em 1934 a Universidade de São Paulo e, em 1927, fundou-se a Universidade de Minas Gerais (UMG), a partir de um projeto político dos inconfindentes, que estudaram no exterior. Em 1965, a UMG torna-se Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criando, em 1972, a instância hoje denominada Diretoria de Relações internacionais (DRI), que atua na articulação das parcerias e relações acadêmico-científicas internacionais.

No período entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, surgem também modalidades recentes de internacionalização dos estudos, voltadas para um público mais jovem. São eles os intercâmbios culturais de segundo grau e os intercâmbios universitários para estudantes de graduação, bem como os cursos de língua de curta duração e os programas de estágio ou trabalho no exterior. Esse não seria um novo fenômeno, e sim novos contornos de um processo de reprodução social que nos acompanha desde o período do Brasil colônia (AMORIM, 2012). Para Nogueira, Aguiar e Ramos (1998), trata-se de uma nova faceta da nossa realidade educacional, especialmente quando se fala em educação de elites.

Nogueira, Aguiar e Ramos (1998; 2008) destacam que a dimensão utilitarista é muito acentuada, especialmente no que tange à língua inglesa, na perspectiva da conversão da experiência internacional em vantagens escolares e profissionais. Neste estudo de doutoramento enfocaremos o caráter formativo da imersão e a ampliação do capital cultural (BORDIEU, 1979), que afeta o jovem em relação ao que é não só da ordem do coletivo, mas também do singular. Essas experiências foram viabilizadas a partir dos programas apresentados na sequência.

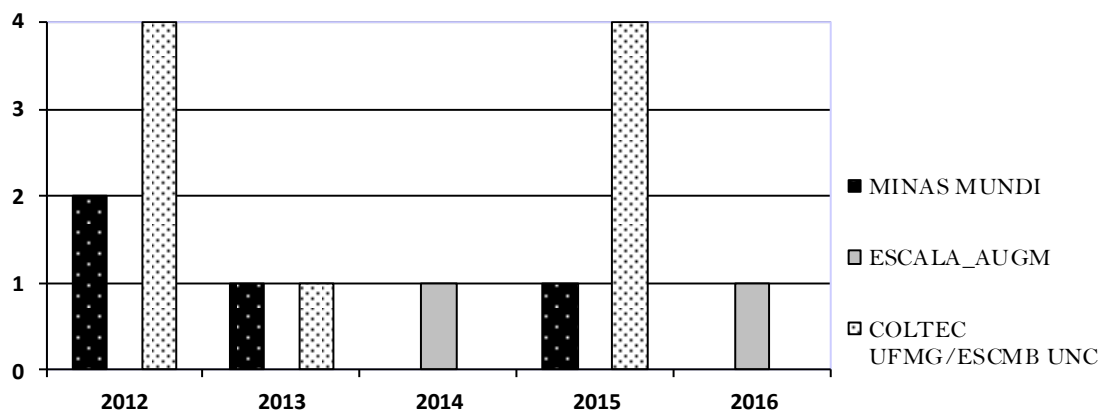
1.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA UFMG: MINAS MUNDI E ESCALA ESTUDANTIL

Apresentamos a seguir dois programas de mobilidade internacional que contemplaram estudantes da Faculdade de Letras da UFMG: Minas Mundi e Escala Estudantil.

De acordo com as informações disponíveis no *site* da Diretoria de Relações Internacionais da UFMG, o Minas Mundi é um programa internacional que tem por objetivo propiciar o intercâmbio científico e cultural entre a UFMG e instituições estrangeiras parceiras, proporcionando aos estudantes de graduação uma experiência acadêmica internacional, que integrará seu Currículo e seu Histórico Escolar. Podem participar alunos de graduação da UFMG regularmente matriculados em cursos especificados nos editais anuais do programa publicados pela DRI e que tenham completado no mínimo 20% da carga horária total do seu curso no ato da inscrição.

O programa Escala Estudantil, por sua vez, tem como meta promover o intercâmbio científico e cultural entre a UFMG e demais instituições membros da Asociación de Universidade Grupo Montevideo (AUGM), proporcionando aos alunos de graduação da UFMG uma experiência acadêmica internacional que integrará seu Currículo e seu Histórico Escolar. Destina-se a alunos de graduação da UFMG regularmente matriculados nos cursos indicados em cada chamada e tem como benefícios isenção das taxas escolares na instituição anfitriã, alimentação e hospedagem garantidas pela universidade anfitriã, e auxílio financeiro concedido pela UFMG, destinado à compra de passagens e contratação de seguro-saúde.

Nosso *corpus* está constituído por dizeres de 15 (quinze) estudantes da UFMG, dos quais 6 (seis) são estudantes de nível superior, todos da Faculdade de Letras da UFMG e 9 (nove) são discentes do Colégio Técnico da UFMG. No Gráfico 1 a seguir representamos o percentual de acordo com o programa de mobilidade internacional de que participaram e em qual ano o fizeram:

GRÁFICO 1 - PROGRAMAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas pelos participantes no roteiro de informações para a pesquisa, disponível no Apêndice A.

Na subseção a seguir, apresentamos como se alicerça a política linguística da UFMG a partir de documentos oficiais disponibilizados pela instituição, bem como em 1.4 elucidamos o convênio de mobilidade internacional entre a Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB) e o COLTEC-UFMG.

1.3.1 Política linguística da UFMG

Em maio de 2018, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFMG publicou a Resolução nº 07/2018,²⁰ que institui, em caráter permanente, a Política Linguística da universidade. O documento considera a melhoria da proficiência em diferentes idiomas, a ampliação do acesso a idiomas adicionais e suas culturas, os pressupostos da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, e a valorização das relações interculturais, da inclusão social e do respeito à diversidade sociolinguística.

O artigo 2º da resolução contempla os princípios da Política Linguística da UFMG. São eles:

- I - o acesso democrático ao ensino de línguas;
- II - a garantia ao letramento acadêmico;
- III - o respeito à diversidade linguística;
- IV - a convivência harmônica de comunidades plurilíngues;
- V - a formação cidadã do aprendiz de línguas;
- VI - a cooperação equitativa entre instituições para o acesso ao conhecimento linguístico;
- VII - a inclusão social da comunidade acadêmica;

²⁰ Documento disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>. Acesso em: 17 out. 2018.

VIII - a difusão internacional das produções intelectual, científica, artística e cultural realizadas na UFMG (UFMG, 2018, [s.p.]).

O favorecimento de ações que contemplem uma perspectiva de plurilinguismo e de interculturalidade – compreendida em nossa pesquisa como interrelação ativa e interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico, conforme García Martínez *et alli* (2007) – a mobilidade internacional de estudantes de graduação e pós-graduação e de servidores docentes e técnico-administrativos, bem como a criação de um Comitê de Política Linguística, vinculado à DRI, estão entre os objetivos da resolução.

Dentre os programas de acesso ao ensino de línguas e difusão da produção acadêmica da comunidade da UFMG, destacam-se o programa Idiomas sem Fronteiras²¹ e os programas de formação continuada de profissionais da Educação Básica, especialmente para a área de ensino de idiomas, com destaque para o Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maralice de Souza Neves; o Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Climene Arruda; e o Projeto UNISALE – Parceria Universidade-Escola,²² coordenado pela Prof.^a Dr.^a Valdeni da Silva Reis.

Registramos em nossa tese a lacuna existente na Resolução nº 07/2018 no que tange à Educação Básica. Ou seja, não está previsto nenhum programa que contemple o Centro Pedagógico, o Teatro Universitário, tampouco o Colégio Técnico (COLTEC). Um dos programas, coordenados por mim no COLTEC, conforme mencionado na Introdução, visa superar tal falha institucional e contribuir para a inserção da Educação Básica no cenário da internacionalização e em suas respectivas rubricas de fomento.

Apresentamos também, em linhas gerais, o mais recente programa de internacionalização da UFMG, que tem duração de cinco anos, de 2019 a 2023. De acordo com a apresentação do *site*, o Projeto Institucional de Internacionalização da Pós-Graduação da UFMG (PrInt UFMG) tem como objetivo central criar uma cultura de internacionalização da pós-graduação por meio de abordagem transversal que permita aos grupos alavancar iniciativas que discutam temas estratégicos de caráter interdisciplinar. O programa visa, em médio prazo, transformar esses núcleos de pesquisa da UFMG em agrupamentos internacionais de excelência com impacto na produção de conhecimento e na visibilidade da UFMG como uma universidade reconhecida internacionalmente.²³

²¹ Informações detalhadas disponíveis em: <http://www.lettras.ufmg.br/isfufmg/>. Acesso em: 17 out. 2018.

²² Detalhamentos sobre os projetos que compõem o Programa Interfaces podem ser encontrados em: <http://www.lettras.ufmg.br/interfaces/>. Acesso em: 17 out. 2018.

²³ Informações obtidas no *site* <https://www.ufmg.br/prpg/capes-print/apresentacao/>. Acesso em: 5 nov. 2019.

A seguir, apresentamos um histórico da internacionalização no COLTEC, instituição que compõe a Educação Básica e Profissional da UFMG (EBAP), unidade especial constituída pelas três escolas.

1.4 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG: BREVE HISTÓRICO

O Colégio Técnico²⁴ da Universidade Federal de Minas Gerais foi inaugurado no ano de 1969, na cidade de Belo Horizonte - à época o nome da instituição era Colégio Técnico do Centro Pedagógico da UFMG. Sua fundação se deu a partir de um convênio celebrado entre o Conselho Britânico, a UFMG, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e o Ministério da Educação brasileiro. Ou seja, a instituição nasce no seio de uma relação internacional com o intuito de, através do intercâmbio de conhecimentos, formar profissionais técnicos de nível médio.

As trocas teórico-metodológicas entre professores britânicos e brasileiros ocorrem por um período, e, em 2009, o COLTEC retoma sua vocação para o intercâmbio internacional, estabelecendo um convênio com o Instituto Goethe que propicia a quatro alunos brasileiros coltecanos a aprendizagem da língua alemã e a imersão na Alemanha.

No ano de 2012 é estabelecido um convênio com a escola argentina Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB), que possibilitou a imersão de 29 estudantes brasileiros na cidade de Córdoba, Argentina, no período de 2012 a 2015, e recebeu, no mesmo período, 32 estudantes argentinos e quatro professoras da ESCMB.

1.4.1 Histórico da parceria com a instituição argentina

O programa tem início concomitantemente ao meu ingresso no COLTEC, em julho de 2011. Logo após o início de minhas atividades, fui solicitada pela vice-diretora, professora Dr.^a Rosilene Siray Bicalho, para avaliar um convite de intercâmbio feito por uma escola argentina. Após análise e aceite, dei início à coordenação das atividades de parceria e à tramitação da documentação de convênio junto à Procuradoria Jurídica e à Diretoria de Relações Internacionais da UFMG.

A instituição parceira, ESCMB, localizada na cidade de Córdoba, na Argentina, é vinculada à Universidade Nacional de Córdoba, fundada há mais de 450 anos. A ESCMB foi fundada em 1938, tem 2.700 estudantes matriculados e oferece ensino fundamental, médio e técnico.

²⁴ As informações apresentadas estão disponíveis no *site* <http://www.coltec.ufmg.br/coltec/index.php/conheca-o-coltec>. Acesso em: 17 out. 2018.

Creada en 1938, la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano es una institución educativa de nivel preuniversitario, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba. Ofrece formación de nivel secundario y de pregrado. En la actualidad tiene una matrícula de más de 2.700 alumnos. A nivel académico, el ingreso a primer año de su secundario se corresponde con el inicio del 6º grado de la escuela primaria. A lo largo de 8 años, los alumnos reciben dos ciclos de formación y orientación de manera integral. El nivel de pregrado cuenta con cinco carreras de formación técnica, con modalidad presencial, cuyos planes de estudio se desarrollan a lo largo de tres años lectivos.²⁵

A instituição oferece aos estudantes de ensino fundamental e médio, ao longo do ciclo de formação de oito anos, três opções de orientação: *Ciências Naturais, Humanidades e Ciências Sociais*, e *Economia e Gestão de Organizações*. As carreiras oferecidas em nível técnico pós-médio (*pregrado*) são: Analista Universitário de Sistemas Informáticos, Técnico Superior Universitário em Administração de Cooperativas, Técnico Superior Universitário em Gestão Financeira, Técnico Superior Universitário em Recursos Humanos e Técnico Superior Universitário em Comércio. O edifício da ESCMB não tem a mesma relação física que o COLTEC mantém com a UFMG, ou seja, não se situa dentro do *campus* da UNC.

A ESCMB, dirigida em 2015 pelo engenheiro Prof. Francisco Alejandro Ferreyra e pela vice-diretora, M.^a Prof.^a Raquel Marina Carranza, desenvolve diversas atividades de extensão, pesquisa e ensino, todas elas com forte participação dos estudantes.

1.4.2 Justificativa e objetivos do programa de cooperação internacional no COLTEC

A justificativa oferecida para que houvesse uma experiência acadêmica internacional para alunos dos cursos técnicos em nível médio do COLTEC-UFMG foi a de que se trata de uma experiência de formação acadêmica complementar, que proporciona aos estudantes novas e férteis configurações de subjetividade (CARVALHO, 2015), além de ampliar suas perspectivas profissionais, conforme expressa a estudante Inês²⁶ em narrativa publicada no *website* do colégio, na seção “Intercâmbio”:

No fim das contas, foi uma experiência que mudou minha vida, mudou minha forma de ver o mundo ao meu redor, me ajudou a construir minha personalidade, me deu mais responsabilidade, até porque no intercâmbio, por mais que tenha uma família me orientando, a minha opinião conta muito então é importante que o meu agir tenha responsabilidade. Posso dizer que me tornei um novo ser humano totalmente renovado. Passei a dar mais importância para o que realmente importa, família

²⁵ “Criada em 1938, a Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano é uma instituição educativa pré-universitária, vinculada à Universidade Nacional de Córdoba. Oferece formação de nível básico e pós-médio. Atualmente tem mais de 2.700 estudantes matriculados. No nível acadêmico, a entrada no primeiro ano do nível secundário corresponde ao início do 6º ano da escola primária. Ao longo de 8 anos, os alunos cursam dois ciclos de formação e orientação em horário integral. O nível pós-médio conta com cinco cursos de formação técnica, na modalidade presencial, com período de três anos letivos” (tradução nossa). Informações obtidas no *website* da instituição, disponível em: http://www.mb.unc.edu.ar/?page_id=22. Acesso em: 2 mar. 2015.

²⁶ Nome fictício escolhido pela ex-intercambista que é uma das estudantes-enunciadoras da pesquisa. Os grifos são nossos.

principalmente e amigos, aprendi a ter mais respeito e fascínio pelo novo, pelo diferente, pelo outro, percebi o quão incrível e maravilhoso é o país onde vivo, a minha cultura, o meu povo, a minha nação. Cresci muito como pessoa, mudei minhas ideias, minha cabeça, abri minha mente para o desconhecido e inusitado.

Inês
COLTEC-UFMG

É importante destacar que não há outra parceria com a mesma natureza do COLTEC-ESCMB em outras escolas técnicas brasileiras. Esse dado se deve, possivelmente, à ausência de políticas que fomentem a internacionalização na Educação Básica. Portanto, essa é a única unidade federal de formação profissional técnica a oferecer aos alunos uma possibilidade de imersão em um país latino-americano, onde as potencialidades de pesquisa, de observação do universo laboral, de vivência de um sistema de ensino diferenciado, de contato com a língua-cultura do outro, entre outros fatores, podem ser vivenciados de modo a promover desdobramentos em diferentes aspectos da vida profissional e pessoal do estudante.

Tendo em vista o potencial estabelecido em educação técnica, superior e em pesquisa por ambas as universidades parceiras, UFMG e UNC, a cooperação mútua teve como objetivos²⁷:

- ❖ Promover o intercâmbio entre estudantes do Ensino Médio Técnico de ambas as universidades;
- ❖ Fortalecer o conhecimento teórico e prático nas áreas de estudo acordadas;
- ❖ Promover o conhecimento cultural entre os dois países;
- ❖ Estreitar os laços acadêmicos e culturais entre as duas instituições;
- ❖ Ampliar e fortalecer o conhecimento da língua espanhola e da cultura hispânica.

As imersões ocorreram de forma simultânea e recíproca nos anos de 2012 e 2014, e em 2015 foi recíproca e não simultânea, ou seja, os estudantes brasileiros viajaram a Córdoba e permaneceram na residência das famílias argentinas, retornando juntamente com seus “irmãos” argentinos para o processo de imersão em Belo Horizonte.

²⁷ A fonte dos objetivos é o Termo de Convênio assinado entre UFMG e UNC.

1.4.3 Produção gerada no período de 2012 a 2016

Com o fim de ilustrar a dimensão do programa de cooperação internacional, apresentamos, de forma abreviada, alguns resultados e processos desenvolvidos ao longo dos quatro anos de cooperação internacional. São eles:

QUADRO 4 - PRODUÇÃO GERADA PELO INTERCÂMBIO - 2012 a 2016

PERÍODO	QUANTIDADE	PROCESSOS E PRODUTOS
2012 a 2014	48	Projetos de pesquisa desenvolvidos por estudantes brasileiros e argentinos
2012 a 2014	48	Projetos de pesquisa orientados por professores brasileiros e argentinos
2015	4	Projetos de pesquisa desenvolvidos, em grupo, por estudantes argentinos
2015	4	Projetos de pesquisa orientados por professores brasileiros
2015	11	Projetos de pesquisa desenvolvidos por estudantes brasileiros
2015	11	Projetos de pesquisa orientados por professores brasileiros
2012,2013,2015	3	Seminários de Pesquisa Internacional no COLTEC
2012,2013,2015	3	Seminários de Pesquisa Internacional na ESCMB, em Córdoba
2013 a 2016	7	Projetos de ensino elaborados e coordenados pela professora Fernanda Peçanha com temática linguístico-cultural
2012	1	Programa de televisão <i>Caleidoscópio</i> participação com grupo de estudantes
2013	2	Comunicações orais sobre os desdobramentos do desenvolvimento de pesquisas internacionais pelos estudantes do COLTEC no intercâmbio. Eventos: IV SELL e IV Congresso Nordestino de Espanhol
2012-2016	1	Mídia social <i>brasilcordoba/facebook</i> : elaboração e manutenção.
2012-2016	1	Seção “Intercâmbio” no <i>website</i> do COLTEC
2012,2013,2015	3	Matérias no <i>Boletim UFMG</i> . Disponíveis em: https://www.ufmg.br/boletim/bol1829/7.shtml e https://www.ufmg.br/boletim/bol1782/3.shtml , https://www.ufmg.br/boletim/bol1911/4.shtml .
2012,2013,2015	Várias	Visitas técnicas e trabalhos de campo no Brasil
2015-2016	1	Projeto de pesquisa de doutoramento elaborado pela professora Fernanda Peçanha, aprovado em primeiro lugar na seleção POSLIN/FALE-UFMG em 2015

Fonte: Adaptado pela autora a partir do documento “Cooperação Acadêmica COLTEC-UFMG e Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano da Universidade Nacional de Córdoba – Argentina: Trajetória 2011-2016”.²⁸

Ao encerramos nosso capítulo de contextualização histórico-teórica acerca da inter-relação dos fenômenos da globalização e da internacionalização nos programas investigados nesta tese, concebemos que internacionalizar nossos estudantes nos interessa a

²⁸ O mencionado documento é de autoria da pesquisadora CARVALHO, F. P. (2015-2016) e está registrado nas instâncias colegiadas do COLTEC-UFMG.

partir de uma perspectiva da experiência intercultural descolonizadora. Ou seja, uma internacionalização do conhecimento que permita a manutenção da diversidade, da equidade e da não subalternização linguístico-cultural de uma sociedade sobre a outra. Dessa forma, compartilhamos o pensamento de Paraquett de que

Não interessa internacionalizar apenas profissionais de áreas tecnológicas; não interessa que a internacionalização se dê numa relação de poder, onde somos menos e os países hegemônicos são mais; não interessa uma internacionalização onde o inglês é língua hegemônica. O que interessa é prover os estudantes [...] de experiências interculturais, que os transformem em pessoas e profissionais abertos às diferenças sociais, culturais e nacionais, que caracterizam as populações da sociedade global (PARAQUETT, 2017, p. 166).

Assim, lançamos nossa escuta e nosso olhar, a partir do viés teórico proposto, qual seja, a Análise de Discurso franco-brasileira e a Psicanálise freudo-lacaniana, em diálogo com as Ciências Sociais, para os discursos gerados após a participação dos enunciadores em programas institucionais entre Brasil, Argentina, Colômbia e Espanha. Por conseguinte, vislumbramos analisar as discursividades de estudantes de língua espanhola da UFMG acerca da internacionalização entendida como experiência intercultural descolonizadora.

Essa abordagem, compreendida na analogia com a epígrafe do capítulo, não precisa de um *barco* de dimensões extensas, ou seja, um intercâmbio não precisa um tempo cronológico de muitos meses para produzir efeitos de sentido imensuráveis no sujeito, e sim precisa *navegar bem e de modo seguro*. Tendo em vista a natureza das imersões investigadas, é relevante o amparo institucional que viabilize oportunidades de mobilidade e infraestrutura ao *portador* do *barco* e redimensione seu sonho de que “a sua caravela ia no mar alto, com as três velas triangulares gloriosamente enfunadas, abrindo caminho sobre as ondas, enquanto ele manjava a roda do leme e a tripulação descansava à sombra” (SARAMAGO, 1997, p. 53). Assim pensamos a internacionalização do conhecimento, na perspectiva de um encontro mais horizontalizado com o outro estrangeiro, em uma paisagem linguística em que ensinar e aprender se fundem numa via de mão dupla e oportunizem o aprendizado linguístico-cultural, bem como configurações subjetivas mais plurais.

Na sequência do nosso ancoradouro teórico abordamos relevantes conceitos e noções que balizam o trabalho de investigação aqui desenvolvido.

CAPÍTULO II: ANCORADOURO TEÓRICO: CONCEITOS E NOÇÕES



*Sempre tive a ideia de que para a navegação só há dois mestres verdadeiros,
um que é o mar, o outro que é o barco [...]
E há que abastecer o barco das mil coisas necessárias a uma viagem como esta,
Que não se sabe onde nos levará[...]*

José Saramago

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA INTERDISCIPLINAR E TEORIAS DO DISCURSO DE ORIGEM FRANCESA

Neste capítulo, inspiradas por Saramago, pensamos o exercício de pesquisa como análogo à embarcação que precisa de abastecimento de diferentes insumos para alcançar, com a mínima margem de risco, o cumprimento da rota planejada na carta de navegação. Assim, apresentamos o embasamento teórico-metodológico que nos norteia, como uma rosa dos ventos, nas direções a serem seguidas na análise do percurso de aprendizado dos discentes, em cujo processo não é possível dimensionar os resultados finais, apenas hipotetizá-los.

A baliza teórica desta pesquisa se insere na Linguística Aplicada e tem como principal enfoque a Análise de Discurso franco-brasileira, embasada na teoria do discurso de Michel Pêcheux (2010a; 2008) em atravessamento na Psicanálise freudo-lacaniana (LACAN, 1979; FREUD, 1996b), bem como um certo diálogo com alguns autores do campo das Ciências Sociais. E, no intuito de melhor problematizarmos a complexidade que envolve o discurso, nosso objeto de pesquisa, e suas condições de produção, propomos dialogar com autores da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia da Educação (BOURDIEU; PASSERON, 2014; CANCLINI, 2003a; 2003b; 2011; BAUMAN, 1999; SANTOS, 2011; HALL, 2011; LARROSA, 2014; BONDÍA, 2002). Esses autores nos possibilitam compreender os fenômenos da contemporaneidade, em especial os da globalização e da internacionalização, como abordamos no capítulo anterior; que insurgem nos discursos analisados.

Compreendemos a área de LA contemporânea em sua lógica da interdisciplinaridade e, conforme indicam Coracini e Bertoldo (2012), como um campo aberto e heterogêneo, no qual coexistem vertentes que podem soar antagônicas, por pressuporem diferentes concepções de sujeito e de linguagem. Entretanto, essas diferentes vertentes estão preocupadas com questões semelhantes: o ensino-aprendizagem de primeira e segunda línguas ou línguas estrangeiras. Adotaremos a vertente que, a partir do lugar do discurso, problematiza o sujeito centrado, uno, e que adere à concepção de “sujeito psicanalítico, sujeito da linguagem atravessado pelo inconsciente que não controla nem a si mesmo, nem o outro, nem os efeitos de sentido de seu dizer” (CORACINI; BERTOLDO, 2012, p. 11).

Os autores destacam que o interesse de conhecimento da LA é o de entender, explicar ou solucionar problemas por meio da pesquisa aplicada, repensando-os e reproblematicando-os. Destacamos que, nesta pesquisa, assumimos a linguagem como

opacidade, lugar do equívoco e do conflito, [...], com a concepção de sujeito descentrado, clivado, múltiplo, atravessado pelo inconsciente, de modo que lhe é

impossível o controle dos sentidos que produz. Constituindo-se na ilusão de ser a origem do seu dizer, esse sujeito é constantemente flagrado pelo já-dito, pela memória discursiva que o precede, pela falta que o constitui, e adia *ad infinitum* o encontro com a verdade, a completude, a certeza, que ele tanto deseja (CORACINI; BERTOLDO, 2012, p. 13).

É a partir destas concepções de linguagem e sujeito que definimos nosso trabalho e as implicações metodológicas da pesquisa, baseando-nos na LA como ciência moderna no âmbito das Ciências Humanas. Nessa perspectiva, a LA contempla “uma relação constante e recíproca entre teoria e prática, [...] complexamente interligadas” (PENNYCOOK, 2012, p. 25). Um dos objetivos centrais da LA é o de apresentar questões de linguagem em seu contexto social, meta convergente com nosso objetivo geral de investigar, nas representações de discentes da UFMG, de que formas esses estudantes implicam seu desejo em se tornar outro na internacionalização e seus desdobramentos para o aprendizado de espanhol, e também na reescrita de suas subjetividades.

Dessa forma, acionamos a Análise de Discurso de matriz francesa como ancoradouro teórico, conforme detalhamento a seguir, por entendermos que ela, atravessada pela Psicanálise e em discussão com alguns estudos advindos das Ciências Sociais, permite-nos uma profícua compreensão do objeto de pesquisa delimitado: o discurso de estudantes de espanhol da UFMG.

2.1.1 Análise de Discurso francesa: a terceira época e a noção de sujeito

A vertente teórica da Análise de Discurso de linha francesa, nascida nos anos 1960, é acionada em nossa tese, pois estabelece uma articulação entre Linguística, materialismo histórico e Psicanálise para explicar o nosso irremediável comprometimento com os sentidos como efeitos da história, da ideologia e do não controle consciente. Como aponta Eni Orlandi (2007), nessa perspectiva, “não temos como não interpretar”. Assim, apresentamos nesta seção uma síntese das três fases do desenvolvimento da teoria, com ênfase na noção de sujeito e com destaque para a terceira fase, que consideramos a mais relevante para as articulações teóricas do nosso estudo, como veremos mais adiante.

O principal expoente e precursor dessa teoria foi Michel Pêcheux, filósofo francês que estabelece o discurso como objeto que deve ser analisado por uma disciplina de entremeio, a AD. De acordo com a pesquisadora Gregolin (2006), o percurso historiográfico, de constantes conflitos e (re)construções teóricas, da AD francesa está dimensionado em três épocas ou fases:

Assim, o que Pêcheux chamou de “três épocas da AD” revela os **embates, as reconstruções, as retificações** operadas na constituição do campo teórico em torno da articulação entre a **língua, o sujeito e a sociedade**. No decorrer das três

époas, essa articulação será construída a partir das reflexões de Althusser às quais Pêcheux acrescenta aportes de Foucault e de Bakhtin. **Um percurso feito de lutas, combates, escansões.** Afinal, nada é mais estranho ao pensamento desses autores do que a idéia de um desenvolvimento contínuo, teleológico do saber científico, que atingiria sua plenitude num certo momento. Ao contrário, esse diálogo do pensamento de Pêcheux com os outros *Michéis* se dá sob a forma da **descontinuidade, do emaranhado de descontinuidades** que afasta qualquer possibilidade tanto da linearidade quanto da idéia de um projeto unificador do saber (GREGOLIN, 2006, p. 36, grifos nossos).

A primeira época contempla, aproximadamente, o período de 1969 a 1975, em que Pêcheux funda a disciplina, com forte aspiração científica, na França. Pêcheux era um militante político ativo do comunismo e de esquerda, e teve como inspiração teórica, professor e mentor o filósofo Louis Althusser²⁹ – de marcante influência marxista –, que abordava a centralidade da ideia de poder do Estado e a interpelação dos sujeitos pela ideologia, ou seja, esta era concebida como o elemento universal da existência histórica. Entretanto, o estatuto do sujeito se diferencia de acordo com os autores que influenciaram Pêcheux mais ou menos proximamente. Para Louis Althusser, o sujeito está relacionado à impossibilidade de escapar da ideologia; em contrapartida, para Michel Foucault, ser sujeito é ocupar uma posição enquanto enunciador, é o sujeito da ordem do discurso (dos enunciados); para Jacques Derrida, o sujeito é da ordem do signo; e, para o psicanalista Jacques Lacan, o sujeito é o do inconsciente estruturado como uma linguagem, “condição do inconsciente, aquilo que introduz para todo ser falante uma discordância com sua própria realidade” (HENRY, 2010, p. 35). Ou seja, para Foucault, Derrida e Lacan, os sujeitos estão ligados ao signo, à linguagem, noções que não são de interesse e preocupação de Althusser, e que se tornam a inquietação de Pêcheux, ao introduzir o que nomeia como *discurso*, desenvolvendo uma epistemologia da teoria do discurso e um dispositivo operacional de análise discursiva.

A preocupação de Pêcheux sempre esteve no modo *como* se instituem os efeitos de sentido no discurso, no encontro entre a língua, no efeito-sujeito, na ideologia, na história e nas condições de produção sócio-históricas do discurso, de acordo com Teixeira (2005). Especificamente, é na terceira fase que Pêcheux convoca a teoria psicanalítica da subjetividade, fazendo vacilar a noção de sujeito da ideologia, empregada em sua obra até 1978, o que provoca modificações profundas no aporte conceitual da AD. Nessa etapa, é reconfigurada a relação com a língua, com a enunciação, com o lugar do interpretante e com o estatuto da historicidade. Tal teorização é a que nos interessa, por permitir tratar da deriva, da multiplicidade dos sentidos e compreender “como se constrói o sentido no

²⁹ Filósofo francês que discorria sobre a filosofia marxista e desenvolveu uma teoria da ideologia e dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

discurso, levando-se em conta um sujeito que *falha em dizer*, porque as *palavras escapam* ao seu domínio [...]”, conforme Teixeira (2005, p. 16).

Após 1978, quando Pêcheux inicia um período de autocríticas e retificações nas noções teórico-metodológicas da Teoria do Discurso, ele entende a língua como condição de possibilidade do discurso. Também se interessa pela AD como prática de interpretação, bem como incorpora ao seu projeto teórico a análise do real da língua e da história, e as noções de acontecimento, de Foucault, e de heterogeneidade, através do dialogismo e da polifonia de Bakhtin.

Ainda nesse período, Pêcheux aciona a noção de alteridade (presença do discurso do outro/Outro), enfatiza as relações entre o fio discursivo, intradiscurso e o interdiscurso – memória discursiva –, problematiza e reflete sobre o sujeito e o funcionamento discursivo sob determinadas condições de produção discursiva e histórica. Dessa forma tenciona as noções de estrutura e acontecimento, e se importa pelo modo de produção dos sentidos e suas derivas.

Em “Nota ao leitor” presente na obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, de Michel Pêcheux, Orlandi (2008) explica:

A Análise de Discurso – quer se a considere como um **dispositivo de análise** ou como **instauração de novos gestos de leitura** – se apresenta, com efeito, como uma **forma de conhecimento** que se faz no **entremeio** e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio, seja no campo das **disciplinas**, no da **desconstrução**, ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso (ORLANDI, 2008, p. 8, grifos nossos).

Assim, ocorre, no entremeio entre a Psicanálise freudo-laciana e a AD, um redimensionamento do estatuto do sujeito, a partir do avanço da tessitura teórica dos *Michéis*. Destacamos em nossa pesquisa, que objetiva investigar representações de estudantes-enunciadores da UFMG sobre experiências internacionais de escolarização, que a noção de sujeito é o aspecto que nos é mais caro na terceira fase.

Nesse ínterim, temos o sujeito da Psicanálise e do discurso, sujeito como uma construção sempre incompleta, efeito de linguagem, um eterno devir; sujeito como efeito do assujeitamento à linguagem e ao inconsciente, estruturalmente clivado pelo inconsciente, de modo que seu dizer não é transparente ao enunciador e, por vezes, nem para ele mesmo, conforme discorre Bertoldo (2011).

2.1.2 O porquê de acionar a Psicanálise e um pouco mais sobre a noção de sujeito

Ao convocar a teoria psicanalítica, concebemos o sujeito como efeito de linguagem, atravessado pelo inconsciente, castrado simbolicamente ao entrar na linguagem, uma vez que a língua não recobre tudo, tem equívocos, furos, um real, um impossível. Dessa forma é cara à tese a dimensão do significante, que “é primeiro aquilo que tem efeito de significado” (LACAN, 2008, p. 25), podendo ou não ser a palavra; conforme exemplifica Násio (1993), o significante pode ser um lapso, um sonho, o relato do sonho, um detalhe desse relato, ou mesmo um gesto, um som, ou até um silêncio. Também as determinações inconscientes, o outro como objeto de identificação e as noções de desejo e gozo, que permitem um relançar indefinido das interpretações, problematizando a não estabilidade dos sentidos, são dispositivos que nos possibilitam, como analistas de discurso, uma maior compreensão dos modos de subjetivação dos participantes da pesquisa.

Nossa pesquisa tem como foco a constituição subjetiva dos sujeitos, por isso analisamos os desdobramentos da internacionalização para o aprendizado e na subjetividade dos estudantes. Entendemos serem as relações estabelecidas entre AD francesa, seu atravessamento na Psicanálise (TEIXEIRA, 2005), e o acionamento de algumas noções das Ciências Sociais fecundas como aporte teórico.

Assim sendo, a tessitura teórica deste estudo e os gestos de interpretação empreendidos têm como base epistemológica a AD franco-brasileira, atravessada na Psicanálise freudo-lacaniana em articulação com as Ciências Sociais. Destacamos que acionamos a Psicanálise – embora saibamos que entre Linguística e Psicanálise haja (des)encontros – porque há o trabalho com a linguagem como epistemologia, embora com estatutos diferentes, conforme afirma Teixeira (2011), quando ressalta que

A psicanálise é uma prática clínica de escuta; visa ao tratamento de doenças psíquicas; escuta o que não se diz, o que se diz mal, desajeitadamente. Reconhece nesses atos falhos, atos bem-sucedidos. **A escuta da Linguística** dedica-se a detectar, por exemplo, entre as variantes livres, as oposições fonológicas pertinentes; ou a descrever as especificidades das estruturas sintáticas. Os linguistas, via de regra, escutam o que se diz, dispensando a Psicanálise mesmo quando tratam do não-dito ou do mal-entendido. A *falha* só recentemente vem sendo tematizada pelos estudos linguísticos (TEIXEIRA, 2011, p. 45, grifos nossos).

A nossa perspectiva é a de uma escuta qualitativa, atenta aos significantes, aos modos singulares de dizer e se dizer, aos mal-entendidos, sem, entretanto, almejarmos uma prática clínica interventiva. Trabalhamos em uma interface teórica entre AD e Psicanálise que nos viabilize ir além do limite da descrição linguística e alcançar elementos que nos

dirijam à constituição subjetiva do aluno no processo de internacionalização e aos seus desdobramentos para o aprendizado da língua estrangeira.

Assumimos que é via escuta e interpretação do fio do dizer, ancoradas no atravessamento teórico proposto, que trataremos os dizeres, os ditos e não ditos, atentas à manifestação do que entendemos como rastros de desejo, às formas de gozo³⁰ e às diferentes noções e conceitos psicanalíticos que o *corpus* nos demandar. Ratificamos que as teorias de AD e Psicanálise diferem, logo,

nem o analista irá psicanalisar os textos (orais, escritos, não-verbais) que se propõe a analisar, nem o psicanalista vai se deter nas condições ideológicas de produção do discurso do paciente, uma vez que seu interesse está centrado fundamentalmente nos processos do significante, nos deslizamentos metafóricos e na aparição fugaz do inconsciente (MARIANI, 2003, p. 60).

Entretanto, não há impedimentos para que as conexões sejam feitas entre os saberes nos gestos de interpretação de nosso *corpus*. Também é nosso objetivo contribuirmos e melhor compreendermos os “desdobramentos implícitos por Pêcheux ao dizer que a discursividade precisa considerar seu campo atravessado por uma teoria do sujeito de base psicanalítica” (MARIANI, 2003, p. 56), conforme aponta a linguista.

Salientamos que a noção foucaultiana de subjetividade, que está relacionada ao modo como o sujeito se constitui por meio das práticas de poder, de conhecimento ou por técnicas de si, também nos é útil, ou seja, interessa-nos a maneira como o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo (FOUCAULT, 1969). Valemo-nos, ainda, de noções advindas das Ciências Sociais, como contemporaneidade, pós-modernidade e globalização (CANCLINI, 2003; 2011; BAUMAN, 1999; SANTOS, 2011), que nos auxiliam na compreensão das condições de produção do discurso da internacionalização e sua imbricação com as línguas estrangeiras.

Nossa pesquisa se situa, dessa forma, no viés interdisciplinar da LA contemporânea, que demanda novas teorizações, pois, de acordo com Moita Lopes (2006a), vivenciamos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica, epistemologicamente nomeados como pós-modernos, de modernidade recente, de modernidade reflexiva, etc. Para o teórico, esses tempos são caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas:

São tempos em que os ideais de modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir

³⁰ A noção será explicada mais adiante.

conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia, etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23).

É na reescrita do sujeito contemporâneo, com seu corpo pulsional³¹ e sua historicidade, e na sua relação com a alteridade que engajamos nosso olhar de analista de discurso. Destacamos ainda que a ética e o respeito ao *corpus* prevalecerão em nossos gestos interpretativos; logo, lançamos mão de noções e autores das Ciências Sociais que se fazem necessários para um mais profícuo trabalho interpretativo.

Seguiremos às subseções do aporte teórico com o objetivo de apresentar noções e conceitos articulados ao longo da pesquisa.

2.1.3 Experiência, representações, identidade e (des)identificações

Esta tese está inserida na epistemologia da LA contemporânea, no paradigma discursivo psicanalítico, que permite ao linguista aplicado a problematização do processo subjetivo na trajetória do aprendizado de línguas. Ademais, abordaremos neste estudo a temática internacionalização do conhecimento, conceituada como interação sociocultural com vistas à língua espanhola como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, à possibilidade da constituição de subjetividades mais plurais e da experiência intercultural de integração latino-americana, conforme apresentamos no capítulo anterior.

Por certo, a mencionada temática nos faz perpassar a dimensão da educação intercultural, perspectiva que alberga a noção de experiência como “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...] e ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos” (LARROSA, 2018, p. 10). Assim, o significante *experiência* suscita os mais heterogêneos efeitos de sentido nas discursividades dos enunciadores, possibilitando, não sem conflitos aos sujeitos, a ressignificação de suas próprias identidades. Portanto, a experiência intercultural da internacionalização do conhecimento nos possibilita pensar a educação na categoria da diferença, da alteridade, ou do acontecimento, conforme também desenvolve Larrosa (2002; 2018).

Os dizeres que emergem dos sujeitos participantes dos programas de internacionalização do conhecimento analisados, nos quais abordamos o par escola-

³¹ O corpo pulsional é compreendido como corpo subjetivo, constituído pelas pulsões que possibilitam o gozo das palavras e do próprio corpo. Assim, o corpo pulsional se opõe ao biológico e é marcado pelo desejo, cindido pelo inconsciente, atravessado pela linguagem, inserido na memória, na significação e na representação, ou seja, corpo próprio da psicanálise.

universidade, COLTEC e FALE-UFMG, são profícuos, pois possibilitam a dimensão da diferença cultural como lugar para a compreensão e o exercício de um tipo de diálogo com foco em uma comunidade mais plural, à qual, conforme Larrosa (2002, p. 73), “pertenerían personas con una identidad cultural más compleja, con una mente más amplia, con unas formas de vida más flexibles y ricas, con un pensamiento más abierto y con un tono emocional más receptivo y tolerante. Todos iguales, todos diferentes”.³²

Por compreendermos a experiência como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 2018), concebemos as experiências internacionais pesquisadas, associadas ao dispositivo da aula de língua estrangeira, como potentes mecanismos promotores de identidades culturais mais complexas. Dessa forma, repercutem em processos mais ricos de reescrita subjetiva a partir do contato com a alteridade, no qual o sujeito se reconhece com sua singularidade e sua estrangeiridade, simultaneamente.

Além disso, ambicionamos, ao lançarmos luz sobre a voz de estudantes de E/LE da UFMG, ratificar a relevância da língua espanhola para a internacionalização do conhecimento e problematizar o ensino-aprendizagem desta como diverso, que mantém a utopia de uma educação intercultural ao inquietar os sujeitos-enunciadores apresentando-lhes o estrangeiro que os habita. Tal abordagem permite o conhecimento, o encontro e o diálogo a partir de uma substância ética nova, ética esta que consiste no desenvolvimento de políticas linguísticas mais plurais que resistam às hegemonias no ensino de LEs impostas tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Assim, ancorados na noção de experiência, que irrompe as certezas do sujeito e fratura a autocompreensão a partir da estranheza do contato-confronto consigo e com o outro, nas palavras de Larrosa (2002, p. 70):

sentir la extrañeza de lo propio y no poder sentirse más en casa, [...] la quiebra de la identidad lo que se produce en el encuentro con el otro; toda hermenéutica es entonces cuestionamiento de uno mismo, fractura de la autocomprensión, pérdida de la certeza de sí³³

é que tencionamos nossa hipótese de como se inscreve a subjetividade, da implicação do desejo e da reescrita de si para o aprendizado de E/LE em contextos de internacionalização do conhecimento. Nesse sentido, a experiência requer um gesto de interrupção, que consiste em parar para pensar, olhar, escutar, cultivar a arte do encontro e dar-se tempo e espaço,

³² Tradução minha do original: “pertenceriam pessoas com uma identidade cultural mais complexa, com uma mente mais ampla, com formas de vida mais flexíveis e ricas, com um pensamento mais aberto e com um tom emocional mais receptivo e tolerante. Todos iguais, todos diferentes”.

³³ Tradução minha do original: “sentir o estranhamento do próprio e não poder sentir-se mais em casa, [...] a quebra da identidade é o que se produz no encontro com o outro; toda hermenêutica é então questionamento de si mesmo, fratura da autocompreensão, perda da certeza de si”.

conforme Larrosa (2018). É com base nesses gestos, que subjetivam os estudantes-enunciadores na internacionalização, que interpretamos os dizeres do sujeito da experiência, na conceituação do mesmo autor como território de passagem, superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos.

Portanto, a partir desses elementos e dos efeitos de sentido mobilizados pelos significantes que ressoam nas discursividades dos sujeitos, teorizamos as representações, cientes da dificuldade de conceituar o termo, que parte da noção de representação social, utilizada como “representação coletiva”. A partir do pensamento do sociólogo Émile Durkheim, verificamos ser impossível não considerar a complexidade colocada por filósofos tais como Ludwig Wittgenstein, psicólogos sociais como Serge Moscovici, pragmáticos tais como Jean-Blaise Grize e analistas de discurso que se ocupam sobretudo dos discursos sociais em diversos tipos de *corpora* (CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2004). Do mesmo modo, pensamos que os autores que desenvolvem os Estudos Culturais concebem as representações como instrumento de compreensão e transformação da realidade e têm o sujeito concebido como cognoscente, coadunando com a noção de representação social.

Em contraste, entendemos o sujeito como efeito de linguagem, cindido pelo inconsciente, logo, as “representações constituem o imaginário do sujeito, sempre em ‘relação a’ e de natureza inconsciente [...] e está ligada à falta, a uma não-presença de um significante que vai sempre se remeter a outro e que se apresenta sempre em cadeia, no constante rearranjo discursivo” (SÓL, 2014, p. 61). Portanto, neste estudo, assumimos a noção de representação na perspectiva psicanalítica. Esta leva em conta o inconsciente e contempla a representação como o “modo como cada um se vê e vê o outro, o que, ainda que ilusoriamente, constitui a identidade e flagra identificações” (CORACINI, 2015, p. 142).

Após revisitar o conceito de representação na perspectiva dos Estudos Culturais, a pesquisadora Maria José Coracini (2015) destaca que as representações sociais e discursivas surgem, no século XX, ligadas ao signo, à cultura, à circulação dos discursos. Por outro lado, para conceituar a noção nos domínios da Psicanálise e da desconstrução, aciona Lacan (1998), ao afirmar que

as representações ou imagens (de si e do outro), imagens essas vindas do outro, da relação que se estabelece com esse outro, se dão na esfera social e moldam o comportamento, as atitudes do ego, imprimindo uma ilusão de inteireza, de completude, de totalidade, de verdade a que se dá o nome de “identidade” (CORACINI, 2015, p. 140).

É na aparência de uma ilusão de inteireza que propicia uma imaginária identidade que depreendemos a representação. De acordo com Lacan (1998d), a identidade confunde o sujeito por ser ela ilusória, já que aquele acredita se ver inteiro na imagem especular do olhar

do outro, entretanto, o que ele vê será sempre uma imagem distorcida de si mesmo e nunca a verdade de si; pois esta só estará acessível, limitadamente, nas formações do inconsciente, em forma de “sintomas, sonhos, lapsos, atos falhos, chistes, equívocos” (CORACINI, 2015, p. 140).

As representações ou as imagens de si e do outro são sempre vindas do outro, ou melhor, da relação que se instaura com esse outro. Essas relações, portanto representações, se dão na esfera social e modelam comportamento e atitudes. Assim, algumas representações podem passar ao registro do simbólico e nele se estabilizar, levando o sujeito a se reconhecer e ter uma sensação de identidade, que é constituída por feixes de representações, de imagens que compõem o imaginário, de acordo com Coracini (2015).

Com o fim de fisgar as representações acerca da internacionalização do conhecimento e depreender a partir delas como o sujeito implica seu desejo, para a elaboração da análise do *corpus* desta pesquisa, disponibilizaremos nossa escuta atenta aos significantes e seus efeitos de sentido manifestos no fio do dizer dos estudantes, através do registro do simbólico.

Por certo, as representações são projeções de processos discursivos, uma reinvenção interpretativa de uma realidade na qual o sujeito está discursivamente incluído e efeitos de sentidos são mobilizados, afirma Reis (2010). Ainda de acordo com a pesquisadora, “nenhuma palavra está presa ou é um fim em si mesma e é por isso, que entendemos que os sentidos estarão sempre a se desviar, deslizando-se e deslocando-se para um novo destino” (REIS, 2010, p. 656). É a partir da mobilização dos efeitos de sentido, com especial atenção aos efeitos do significante,³⁴ que identificamos as representações dos estudantes-enunciadores participantes da pesquisa.

A autora estabelece também uma relação entre representações e experiências vivenciadas pelo próprio sujeito e pelos outros com os quais este se relaciona para demarcar o deslize das posições discursivas do sujeito clivado entre consciente e inconsciente, sujeito que oscila entre posições enunciativas, enquanto se constitui nas práticas discursivas (REIS, 2006). Portanto, partindo dos ensinamentos de Pêcheux, a autora firma que “as tomadas de posição do sujeito se dão a partir de momentos de identificação nos quais o sujeito se reconhece e, inconscientemente, assume esses elementos como constituintes de suas representações, logo, de seu dizer e agir” (REIS, 2006, p. 4). Desse modo, as experiências que tocam os sujeitos, os momentos de identificação e o deslize das posições discursivas do

³⁴ No percurso metodológico da tese detalharemos nosso dispositivo de análise linguístico-discursiva amparada em conceitos psicanalíticos, com especial atenção aos efeitos do significante.

sujeito efeito de linguagem serão constantemente interpretadas em nosso percurso teórico-metodológico para alçarmos as representações do *corpus* desta tese.

Ao definir a representação, Tavares (2010) destaca seu caráter indeterminado, instável, pois é

uma re-apresentação, uma tentativa de apreensão do real por meio dos sistemas de significação. Por se tratar de um evento que se manifesta pela linguagem, a representação também está sujeita à indeterminação, à ambiguidade, à instabilidade, ao equívoco e, por isso, não pode ser considerada como uma mimesis ou um reflexo da realidade (TAVARES, 2010, p. 131-132).

Sob o mesmo ponto de vista de Tavares (2010), concebemos que as representações não refletem uma realidade, pois estão submetidas ao simbólico, à linguagem, como lugar do conflito, da opacidade e do equívoco, e o sujeito que as manifesta é clivado, atravessado pelo inconsciente, portanto não tem controle dos sentidos que produz, coadunando a instabilidade das representações.

Além disso, Neves (2002) afirma que a noção de representação tem acepção sinônima à de formação imaginária conforme definida por Pêcheux (2010b), portanto, trata-se de uma ilusão necessária à existência da discursividade. Assim, as representações apresentam os registros imaginários do *eu* (ego) e trazem aquilo que o sujeito concebe como realidade, conforme também aborda Lacan (1998c), ao elaborar sua tópica “simbólico, imaginário e real”. O psicanalista define o imaginário como o lugar do eu, por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo, portanto o eu se forma a partir de identificações com imagens – as imagens do(s) outro(s), do mundo. Para Lacan, o imaginário é a faculdade de representar coisas em pensamento, e, nessa dimensão do imaginário, o sujeito se vê como “eu” e cria uma imagem sobre o mundo em que vive.

Ancorados em investigações de linguistas aplicados inseridos no paradigma interpretativista da LA, em diálogo com os estudos do discurso enlaçados aos postulados da Psicanálise, articulamos a noção de representação. Ela é relevante para nossa pesquisa, pois nos permite problematizar e investigar, nas representações de discentes da UFMG, de que formas eles implicam seu desejo em se tornar outro na internacionalização e seus desdobramentos para o aprendizado linguístico e também na reescrita de suas subjetividades. Essa noção nos propicia flagrar, através dos dizeres do *corpus*, traços da configuração subjetiva e identitária dos estudantes e da forma como essas configurações impactam o aprendizado da LE no que tange aos laços sociais e à forma singular de lidar com eles no contexto de imersão internacional.

Por certo acionamos as noções de identidade e (des)identificações para discutirmos como as representações imaginárias dos estudantes-enunciadores podem incidir em seus processos identificatórios e subjetivos. Entendemos que tais noções interessam à pesquisa, que visa abordar a íntima relação entre sujeito, língua, identidade e constituição subjetiva. São frequentes as reflexões sobre essas noções nos estudos discursivos que dialogam com a vertente psicanalítica, bem como suas implicações para os estudos aplicados. Assim sendo, Grigoletto (2001) aponta que as representações são do domínio da identificação imaginária, e nessa categoria de identificação o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo.

Desse modo, a identidade é admitida como processo em constante movimento de (trans)formação, “apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (CORACINI, 2003a, p. 203). Coracini destaca ainda que o sujeito é fruto de múltiplas identificações com traços do outro que se entrecruzam constituindo sua subjetividade, que é o resultado de sua falta constitutiva. Por consequência, só se pode falar de identidade engendrando sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados.

Similarmente, a identidade é conceituada como produção levada a cabo por múltiplos discursos e práticas culturais historicamente situados e que podem até mesmo se cruzar por antagonismo, conforme Grigoletto (2013). A identidade é percebida não como uma, mas em constante processo de transformação, e nesse enfoque privilegia-se a referência a “identidades que são projetadas e desempenhadas nas práticas discursivas e não-discursivas que realizamos, em vez da referência à identidade que um indivíduo *tem*” (GRIGOLETTO, 2013, p. 2). Nesse sentido, a identidade é engendrada como pluralidade, movimento, fragmentação e historicização.

Na vertente psicanalítica, Lacan (1979) afirma que o sujeito é significante, que ele emerge do significante, sendo um significante para outro significante. Chemama (1995) nos ajuda a compreender essa definição, a partir dos ensinamentos de Lacan, ao afirmar que o significante é o elemento do discurso que tanto no nível consciente como no inconsciente representa e determina o sujeito. Assim, a Psicanálise é uma experiência da palavra que exige um reexame do campo da linguagem e de seus elementos constitutivos, os significantes. Temos, portanto, que:

O termo significante foi retirado da linguística. Em Saussure, o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces: por exemplo, o significado ou conceito da palavra árvore é a ideia de árvore e não o referencial, a árvore real, e o **significante, igualmente realidade psíquica**, pois se trata não do som material que se produz

quando se pronuncia a palavra árvore, mas da **imagem acústica desse som, que se pode ter na cabeça quando**, por exemplo, declama-se uma poesia sem pronunciá-la em voz alta (CHEMAMA, 1995, p. 197-198, grifos nossos).

Nesse sentido, partindo da lógica dos significantes de Lacan, em que a significação só se torna possível após a revelação de todos os significantes e seus deslizamentos de sentido na extensão da cadeia significante, assumimos os efeitos do significante que perpassam os fatos linguísticos do *corpus*, através dos traços, das marcas enunciativas expressas no dizer.

Essas marcas se dão a partir da identificação simbólica, do *um* enquanto traço único, conceito introduzido por Lacan, a partir de Freud, para caracterizar o significante em sua forma elementar e para explicar a identificação simbólica do sujeito. Para Lacan (2003), o sujeito puro falante tem o privilégio da linguagem que lhe dá o acesso ao grande Outro, via cadeia de significantes. Esse é o sujeito interpretante, o sujeito que aciona a cadeia significante, na qual ocorrem os processos identificatórios. Nesse sentido, buscamos considerar *como* esses processos se dão para os sujeitos.

Ainda sobre o privilégio dado à linguagem, Lacan (2003) sustenta que a identificação só existe na e graças à linguagem e que esta “coloca sob algum ser de suas relações a substância do outro” (LACAN, 2003, p. 46), e declara ainda não ter a identificação nada a ver com a unificação, assim é nessa distinção que se dão suas funções e suas variedades.

Enfim, “a identificação é o processo inconsciente de preenchimento de uma falta estrutural no sujeito psíquico. Recebemos imagens e traços do Outro, representante simbólico da cultura, que podem dar lugar a matrizes identificatórias, processadas na dimensão do inconsciente” (GRIGOLETTO, 2013, p. 2). Ao tratar a questão identitária no campo da LA, a autora afirma que, uma vez que as identificações derivam de uma perspectiva psicanalítica, elas indicam que algo está sempre em processo, nunca terminado, nunca completo. Desse modo, a “identidade nada mais é, então, que um feixe de identificações inconscientes – imaginárias ou simbólicas – que vão dar a cada um de nós a ilusão de termos *uma* identidade” (GRIGOLETTO, 2013, p. 2); portanto, as ilusões são concretizadas nos discursos, que, inconscientemente, buscam o preenchimento da falta, lugar do Real. Logo, as identidades são produzidas no decurso de nossas experiências, sendo resultantes das interpelações que sofremos, assevera a estudiosa ao fundir as noções de identidade e identificação.

Assim, para compreendermos os processos identificatórios e *como* estes se dão para os sujeitos de forma a instaurar uma ilusão de identidade, é importante abordar a noção

de desidentificação, desenvolvida pelo psicanalista Octave Mannoni (1994), a partir de sua prática com analisandos. O autor ressalta que “a identificação propriamente dita nada tem que não seja psíquico; trata-se, em linguagem cotidiana, de se tomar por alguma outra pessoa, embora inconscientemente” (MANNONI, 1994, p. 175). Assim, por ser inconsciente a identificação, a maneira de torná-la consciente é desidentificando-se, processo que se dá num jogo de identificação e desidentificação, na percepção de que a identificação muda de lugar. Ou seja, tomar consciência do fato leva a um movimento de desidentificação. “A identificação que estava no nível do eu torna-se um elemento do caráter ou do supereu”, na itinerância do desenvolvimento da personalidade, aponta Mannoni (1994, p. 195).

A fim de tencionar um movimento de desidentificação através de um certo distanciamento que possibilita a tomada de consciência no *a posteriori* do dizer, podemos apreender traços da desidentificação, com a análise do recorte discursivo (RD) a seguir, gerado a partir da escrita da narrativa autobiográfica. Esse instrumento mostrou-se produtivo em seus modos de enunciação, cuja articulação com a teoria será abordada neste capítulo, logo, todos os RDs dos sujeitos de pesquisa aqui elencados correspondem às narrativas. No Capítulo IV retomaremos as análises discursivas com enfoque nos dizeres relativos à entrevista semiestruturada.

O intercâmbio, para mim, foi um “boom” de conhecimento. [...] A sensação que tenho hoje, olhando para a minha experiência em Barcelona, é de que cresci muito, me transformei em uma pessoa melhor, com mais maturidade emocional e discernimento para lidar com as situações da vida. Além disso, um dos fatores mais importantes na minha vivência, foi a concretização da minha identidade como mulher brasileira e latino-americana. Sair do meu país me fez enxergá-lo melhor, conhecê-lo melhor e, conseqüentemente, fez com que eu o respeitasse mais e respeitasse mais as diversas expressões culturais do meu povo. Me vi, lá fora, como uma mulher latina, ainda que minha aparência não denunciava absolutamente nada disso, pois muitos me confundiam com nativos, entretanto, sempre fiz questão de reafirmar isso para mim e para as pessoas com quem convivi: sou latina; minha nação é linda, diversa e preciosa; e o continente sul-americano compartilha de situações semelhantes que me fez (e me faz) sentir próxima de todos os latinos com quem encontrei pelo caminho. Viver em outro país me fez enxergar que não existem problemas exclusivos do Brasil, cada nação carrega suas marcas, defeitos e conquistas. Essa idealização da Europa como melhor lugar do mundo não existe pra mim.

Lenita (narrativa)
FALE-UFMG

Para “saber quem somos, é preciso passar pelos outros: eu sei quem sou porque os outros sabem. Não se pode precisar muito bem como isso funciona. Eu me identifico com alguém que me identifica” (MANNONI, 1994, p. 186), pois, em virtude das ressignificações feitas *a posteriori*, “sensação que tenho hoje, olhando para a minha experiência”, possibilitada pela memória discursiva, que é marcada pelo esquecimento e materializada pela e na linguagem, podemos conhecer a captura do sujeito enunciador pela ilusória identidade, “concretização da

minha identidade”, ancorada na polivalência do significante *mulher* e seus predicativos no RD acima.

Depreendemos que ao denegar a existência de *um melhor lugar* no mundo, portanto, também de uma melhor forma de se tornar presença como mulher, como cidadã, na passagem “*essa idealização da Europa como melhor lugar do mundo não existe pra mim*”, inconscientemente o sujeito, ao se esquecer e silenciar outros sentidos, aponta para uma representação idealizada acerca da Europa anterior à sua imersão. Assim, o movimento de desidentificação delinea-se quando o sujeito é convocado a recordar, a elaborar *a posteriori* sua experiência de imersão via linguagem verbal.

As marcas enunciativas “*me vi, lá fora*” e “*me fez enxergar*” apontam para um olhar que busca afastar-se, distanciar-se do vivido para expressar via discurso os efeitos de sentido da experiência. Entretanto, desliza no dizer, a partir da glosa “*ainda que minha aparência não denunciasse absolutamente nada disso, pois muitos me confundiam com nativos*”, a negação da latinidade ao ser (con)fundida, já que a aparência física traz traços que indicariam uma mulher europeia, conforme ratifica a adverbialização “*absolutamente nada*”, como incompatível com características que podem existir entre uma mulher latina, sul-americana e uma mulher barcelonesa. Assim, depreendemos uma identificação projetiva (MANNONI, 1994) que diz do desejo do sujeito de gozar com os bens do outro, de se fundir no outro que habita em nós, identificação essa também presente no modo de dizer “*pois muitos confundiam com nativos*”.

Cientes das elaborações de Mannoni (1994) de que “é preciso justamente que sejamos nós mesmos para nos descobrirmos *identificados* ao outro” (p. 175) e do jogo de identificação “está vendo, eu sou você” (p. 196), e que na “desidentificação se diria: olhe como você é, estou fazendo as mesmas caretas, estou devolvendo-as a você” (p. 196), lançamos nosso olhar para o *corpus*.

O psicanalista aponta que é fácil constatar as identificações como parciais, raramente totais, de um só traço, dentre outras. Indica ainda a concepção de Freud do “eu como uma cebola composta de camadas sucessivas de identificações. Mas se é assim, é efeito também de desidentificações sucessivas” (MANNONI, 1994, p. 176). Desse modo, a demanda de reafirmação para si e para os outros da sua identidade latina, em “*reafirmar isso para mim e para as pessoas com quem convivi: sou latina*”, sinaliza que o sujeito se imagina capturando o outro em seu posicionamento político, quando na verdade é capturado por traços do modo de ser do Outro, que gera conflito na reescrita de sua constituição como *mulher* no processo de ser-estar entre línguas-culturas.

Estamos atentos à indicação do autor da existência de diferentes identificações e em diversos graus, e de que “a identificação comanda os processos de formação da

personalidade graças aos mecanismos de desidentificação” (MANNONI, 1994, p. 187), como também para as diversas e numerosas aplicações, apontadas pelo autor, que os sujeitos fazem da identificação. Portanto, a identificação é um elemento essencial na sujeição ao outro na experiência de internacionalização do conhecimento.

Através dos estudos que tratam da ideia de que a subjetividade humana não pode ser desligada da sociedade que a constitui, e que a identificação é central tanto nesse movimento de socialização grupal quanto nas implicações psíquicas resultantes desse movimento, buscamos desenovelar as camadas de (des)identificações sucessivas do modo de dizer dos participantes desta pesquisa. Esse processo de (des)identificações conflui para as múltiplas identificações dos sujeitos, e, no caso do RD apresentado, os efeitos de sentido possibilitados pelo significante *mulher* passaram a constituir a identidade de Lenita.

A seguir, retomamos a noção de memória, bem como os conceitos de alteridade e subjetividade abordados nesta investigação.

2.1.4 Memória discursivo-psicanalítica, alteridade e subjetividade

Ao retomarmos o sujeito da experiência (LARROSA, 2018), pensado como território de passagem, atravessado pela língua-cultura na imersão, como lugar de chegada, no qual a alteridade o afeta e produz efeitos, ou ainda como lugar do acontecer, em que diferentes e conflitantes processos subjetivos configuram suas identidades, entendemos essa concepção em diálogo com o sujeito efeito de linguagem, cindido pelo inconsciente. Este, ao enunciar sobre seus saberes da experiência, o faz acionando uma memória discursiva que leva em conta o funcionamento do inconsciente.

Para falar das experiências de escolarização internacional, os discentes acionam constantemente lembranças de afetos que lhes marcaram a memória, e ao analisarmos as narrativas por eles produzidas, consideramos a dimensão da experiência. Esta contempla “o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência” (LARROSA, 2018, p. 27), permitindo que os sujeitos expressem e reelaborem suas travessias pelo navegar na LE, o que pode possibilitar uma reescrita de si. Portanto, faz-se necessário mobilizar essa noção, tendo em vista que

uma das maneiras de deixar traços de si é falar de si, dizer-se, envolvendo-se, e, como falar de si exige memória – passado que se faz presente e presente que, *a posteriori*, num movimento de retorno, de dobra, transforma, deforma, interpreta o passado, lançando-o para o futuro, por-vir, ausente e (im)possível (CORACINI, 2011a, p. 25).

É no movimento de retorno ao passado, de dobra que reinterpreta e transforma a experiência de internacionalização, que articulamos a memória discursiva, expressa pelo

sujeito que é atravessado pelo inconsciente e pelo saber da experiência. Por ser esse saber da ordem do subjetivo, do relativo, do contingente, do pessoal e do particular, como aponta Larrosa (2018), o sujeito tem a oportunidade de elaborar o sentido ou o sem sentido do que lhe acontece, expressando-o de modo singular via discurso. Desse modo, permite-nos delimitar representações, pinçar significantes e seus efeitos de sentido no *corpus* da pesquisa, ancorado em uma memória discursivo-psicanalítica, que é sempre ficcional.

Incorporamos a memória em nosso estudo numa perspectiva discursivo-psicanalítica, compreendendo a noção na interface possível entre as abordagens. A vertente discursiva considera a memória como constituição dos sujeitos e dos discursos, ou seja, como uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo, referindo-se à existência histórica do enunciado nas práticas discursivas, já que o sentido é sempre constituído na historicidade (CORACINI, 2011a). Ademais, essa memória é constituída pelos esquecimentos, que silenciam outros sentidos, pois sempre, ao interpretarmos um acontecimento, deixamos de lado – de forma proposital ou inconsciente – outras interpretações. Para Pêcheux (1999), a memória é efeito da discursividade, do simbólico, do mítico e da significação; assim, é na inscrição do acontecimento no espaço da memória que se constituem os sentidos desta.

Uma vez que a memória discursiva está materializada pela e na linguagem, Pêcheux a relaciona aos esquecimentos, que silenciam sentidos outros, como processo inconsciente do sujeito, que mistura ficção e realidade na memória discursiva, sempre faltosa e constituída por representações inconscientes. Dessa maneira, a memória diz de um interdiscurso, ou seja, de um conjunto de formulações feitas e já esquecidas, mas que determinam o que dizemos; o interdiscurso diz de algo que fala antes, em outro lugar.

Assim, a memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2007, p. 31). Ainda para a pesquisadora, “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p. 31), portanto, os sentidos sobre o aprendizado de língua espanhola, sobre a cultura argentina, colombiana e espanhola, sobre mobilidade internacional, competitividade, proficiência, estereótipos, dentre outros elementos, produzem efeitos sobre os dizeres dos sujeitos da pesquisa e filiam-se, também, a outras discursividades.

A abordagem psicanalítica de memória dialoga com os postulados da visão discursiva de linguagem ao destacar que Freud (1975) “desloca a ideia de memória como lembrança para centrá-la na constituição de sujeitos e dos discursos, postulando a memória e a percepção como acontecimentos inconscientes” (CORACINI, 2011a, p. 36). Nessa

perspectiva, o pensamento e a recordação estão associados a processos inconscientes, logo a memória é percebida a partir do registro inconsciente.

Ademais, Coracini (2011a) nos ensina, a partir de Freud (1975), que para que a percepção se torne memória, é preciso que haja um esquecimento eficiente. Assim, a memória é gravada de diferentes modos e em vários registros, como o acústico, o motor, o visual, dentre outros, “o que possibilita à memória a qualidade de uma não-recuperação imediata e de uma certa autonomia com relação aos fenômenos da consciência” (CORACINI, 2011a, p. 36). Estamos de acordo com a pesquisadora quando afirma ser a memória uma construção escrita com as associações de linguagem, uma pluralidade de registros que se entrelaçam formando a rede do inconsciente, na qual as palavras são vetores de passagem; “ao mesmo tempo em que as palavras tamponam o real do inconsciente – inatingível –, elas permitem que algo vaze, graças à porosidade da língua, que em vez de fechar, se abre à pluralidade de sentidos” (CORACINI, 2011a, p. 37).

Assim sendo, é na interface do discurso e do inconsciente que transitamos em nossa tese por uma memória discursivo-psicanalítica, como no recorte discursivo (RD) a seguir, em que Luana vê sua subjetividade modificada, num movimento de deslocamentos e de retomadas, de conflitos em que a memória se desdobra:

Ao fim, fazer o intercâmbio e insistir na ideia foi uma das melhores coisas que aconteceram na minha vida. Quando retornei ao Brasil, meus amigos mais próximos comentavam que a minha mudança estava evidente. Me sentia mais leve, mais extrovertida, mais artística, mais independente e menos tímida, o que refletiu na minha autoestima e na minha vida no geral. Não considero que eu tenha mudado, mas sim que eu tive contato com outras percepções de mundo e com outras percepções de mim mesma, sendo que estas últimas resolveram se revelar mais após essa experiência.

Luana (narrativa)
COLTEC-UFMG

A partir do falar de si em que o sujeito, também pensado como sujeito da experiência onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2018), reinterpreta o passado e o reatualiza em uma “nova ficção”, ressignificando as recordações *a posteriori* no tempo, tensionamos a noção de memória discursivo-psicanalítica que contempla a interdiscursividade, os esquecimentos, os gestos de interpretação (PÊCHEUX, 2008), a heterogeneidade constitutiva e a mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1998) e o funcionamento do inconsciente (FREUD, 1975).

Sob o ponto de vista da psicanálise, desenvolvemos a noção de alteridade, que em nosso estudo significa perceber que o conhecimento adquirido pelos estudantes na imersão internacional reside na alteridade, no modo como abriram espaços de suas subjetividades para o novo e mesmo para o desconcertante de se encontrar em outra língua-cultura. E naquilo que é desconcertante, como destaca Souza (2012, p. 139), inclui-se “tudo aquilo que

escapa à procura racional: os afetos, as surpresas e, com eles, uma – por vezes angustiante, mas também potencialmente criativa – sensação de incompletude”. Efeitos de incompletude gerados a partir da presença do outro são foco de análise no capítulo final desta tese.

A alteridade está relacionada ao eu-estrangeiro e o estrangeiro ao eu, de acordo com Freud (1976a). O fundador da Psicanálise sempre se interessou pelas inter-relações entre subjetividade e alteridade, noções que surgiram em diferentes momentos de sua trajetória teórica. Arrolamos, conforme os estudos de Souza (2012), uma breve reconstituição histórica sobre a noção de *estrangeiro* na obra freudiana, privilegiando o referencial teórico “o qual, em seu caráter fundador, introduziu uma ética bastante peculiar: aquela que ao tratar do outro, não aborda exatamente um estrangeiro, mas detecta a estranheza do inconsciente enquanto inominável de nós mesmos” (SOUZA, 2012, p. 132). Portanto, a alteridade relaciona-se à noção de sujeito da clivagem, cindido pelo inconsciente e movido pela falta, pela incompletude.

Em 1893, no livro *Estudos sobre a histeria*, o adjetivo *estrangeiro* aparece pela primeira vez na obra de Freud, associado ao trauma psíquico, logo à sua rememoração. No contexto psíquico, essa espécie de corpo estranho se arraigaria à estrutura do aparelho mental e não permitiria uma clara separação entre o patológico e o não patológico. Em 1895, o estrangeiro está relacionado à descrição do primeiro encontro da criança com o outro, marcado pela clivagem entre um perto e um distante que remete o bebê à própria imagem do seu eu. Trata-se de uma ajuda exterior marcada pela ambiguidade entre a satisfação e a hostilidade. Já em 1915, o tema do estrangeiro é vinculado ao mundo externo e tomado como inimigo hostil ao eu. Freud acreditava que o início da vida psíquica era marcado pelo narcisismo primário, no qual o sujeito era capaz de satisfazer a si mesmo autoeroticamente, ensina-nos Souza (2012).

A oposição entre o eu e o outro é vista através de outra perspectiva por Freud em *Uma dificuldade no caminho da Psicanálise*, de 1917. Freud elucidou o

estatuto do estrangeiro como parte considerável do psiquismo que, mesmo alijada da consciência, promoveria um embate entre duas forças distintas dentro de um mesmo sujeito. Eis aí o sujeito da clivagem, o sujeito do inconsciente ou, se preferirmos, o próprio sujeito da psicanálise (SOUZA, 2012, p. 133).

A perturbadora estranheza da familiaridade, a presença do inusitado na consciência e a qualificação do inconsciente como um estrangeiro tão próximo em termos de vida mental são noções trazidas por Freud em *O inquietante*, de 1919. Ao discutir as possibilidades de representação a partir do dualismo pulsional (pulsão de vida e de morte), o segundo seria expulso do psiquismo constituindo o estrangeiro, o “não eu”. Souza (2012)

destaca que a relação entre o *eu-estrangeiro* e o *estrangeiro ao eu* está ligada à transição de diferentes tipos de representação psíquica. O estrangeiro e a recorrente hostilidade que o acompanha, ou seja, a repulsa ao outro, são tomados como expressão de um amor de si, como projeção de algo interior e constituinte em termos de subjetividade: a própria cena inconsciente (FREUD, 1976b; 1996a).

Ainda no que tange ao eu-estrangeiro e o estrangeiro ao eu, Souza afirma que essa noção aparece ligada a diferentes tipos de “representação psíquica: de um lado, objetos percebidos com a sua qualidade mais ou menos agradável; de um outro, enquanto figuras potencialmente identificatórias” (SOUZA, 2012, p. 134). Assim, a prática psicanalítica põe em jogo os (dis)sabores do confronto com a alteridade, percebida como presença ou afirmação, mas também como ausência e negatividade, assinala o pesquisador; analogamente, a experiência de internacionalização do conhecimento coloca o sujeito em constante contato-confronto com o Outro como lugar de cisão, que o leva a ter de se haver com a aflitiva estranheza de si diante de uma alteridade que nos é constitutiva.

O encontro com a alteridade, em situação de intercâmbio linguístico, mobiliza processos discursivos que emergem da confrontação, da sensação e percepção do outro. Tais efeitos da alteridade são redimensionados em imbricadas memórias discursivo-psicanalíticas quando o sujeito da pesquisa é convidado a enunciar, como o fez Inês no RD da narrativa autobiográfica:

Minhas memórias destes dois meses são inúmeras e tento sempre conservá-las o mais fiel possível. De Córdoba eu me lembro que a cidade me passava uma confiança inexplicável e ao mesmo tempo a cada passo que eu dava era a descoberta de um novo mundo onde eu não conhecia nada como aquilo antes, como se eu nunca havia visto nada igual antes. Era uma cidade que me transmitia uma sensação amistosa, acolhedora, de gentileza, de beleza, mistério, emoção, era como se eu visse arte em toda esquina, fosse num artista de rua ou nos traços de um prédio com uma arquitetura que não era o comum para mim.

Inês (narrativa)
COLTEC-UFMG

Assim como no dizer de Inês, também no discurso de outros estudantes da UFMG que estiveram em constante confronto com a alteridade em suas experiências internacionais ressoam efeitos da alteridade. Estes se dão não apenas no reconhecimento de uma diferença, mas também, como sinalizamos a partir do dizer acima, de uma alteridade (des)veladora de uma estranheza incontornável, “*memórias [...] e tento sempre conservá-las o mais fiel possível*”, que lhe constitui e é sempre presença; alteridade como perplexidade diante do inexplorado, “*uma confiança inexplicável*”; como interrogação, “*sensação amistosa, acolhedora, de gentileza, de beleza, mistério, emoção*”; e como suspensão de certezas, de evidências, “*a descoberta de um novo mundo onde eu não conhecia nada como aquilo antes*”.

Ao elaborar a questão da virada sócio-histórico-cultural nas pesquisas dos campos das Ciências Sociais e Humanas, Mateus (2009) aponta que a história recria o sentido de aprendizagem humana e coloca no cerne epistemológico a relação com o *outro*. Dessa maneira, “a existência do eu só é possível por meio do encontro permanente desse *eu* com muitos *outros* que constituem a cultura; encontro esse mediado por práticas sociais e discursivas particulares” (MATEUS, 2009, p. 315). Assim, é por meio desse outro, percebido como presença, afirmação, ausência, negação, estranhamento, dentre outras dimensões, que os sujeitos se reconhecem e recriam seu itinerário identitário.

Contribui também para nossa reflexão o princípio de alteridade – “é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro”, conforme definido por Larrosa (2011, p. 6) –, tendo em vista que é no estranhamento da diferença do eu-estrangeiro e do estrangeiro ao eu que se constituem nossos sujeitos da pesquisa. Encerramos nossa reflexão sobre a alteridade valendo-nos também da problematização da psicanalista búlgara de origem francesa, Julia Kristeva (1994), e seus apontamentos sobre o estrangeiro que nos habita e nos torna rebeldes aos vínculos:

Estranhamente, **o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade**, o espaço que arruína nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. **Por reconhecê-lo em nós**, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o “**nós**” **precisamente problemático**, talvez impossível, **o estrangeiro começa quando surge a consciência da minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades** (KRISTEVA, 1994, p. 9, grifos nossos).

Perpassa nosso estudo a estrangeiridade, tendo em vista que nos amparamos na dimensão da estranheza que nos habita e na capacidade de interrogar, aceitar, suspender e incorporar novas formas de alteridade para lançarmos nossos gestos interpretativos do *corpus*.

Então, é a partir da incorporação de novas alteridades que nos interessa como se dá o processo de reescrita subjetiva, quais discursividades atravessam essa subjetividade e seus efeitos para o aprendizado da língua estrangeira. Sendo a experiência sempre subjetiva e tendo o sujeito como seu lugar de existência, dialogamos com o princípio de subjetividade proposto na filosofia de Larrosa (2011). Tal princípio dimensiona “um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável *ex/posto*” (LARROSA, 2011, p. 7). Logo, concebemos a subjetividade com estatuto de investigação científica, situando-nos na ruptura do cientificismo objetivista,

ancorando nossa compreensão da subjetividade na perspectiva psicanalítica, conceituação que passamos agora a explicitar.

A LA nos possibilita abarcar estudos de diversas outras áreas e campos, caracterizando-se assim como interdisciplinar e mesmo transdisciplinar. E, nesse viés, encontramos subsídio na aliança entre as teorias do discurso franco-brasileiras, pois concebem a linguagem como constituidora da subjetividade, e a Psicanálise lacaniana, que compreende o sujeito como efeito de linguagem e o destitui do domínio do seu dizer.

Na dimensão da subjetividade no discurso, para Pêcheux (2010b), o sujeito não é um dado *a priori*, mas é constituído no discurso. Inicialmente o autor concebia o sujeito determinado pela posição, pelo lugar de onde fala, logo a subjetividade estaria assujeitada às coerções da formação discursiva e ideológica. Entretanto, a AD sofre um deslocamento teórico em sua terceira fase, na qual Pêcheux reconhece a heterogeneidade como constitutiva do discurso e produzida pelas diversas posições assumidas pelo sujeito, e, ao se aproximar de Authier-Revuz, questiona a concepção homogeneizadora da discursividade, a partir da Psicanálise.

Assim, o “sujeito advém quando fala; e ao falar já se encontra cindido pelo inconsciente, uma modalidade de transmissão que escapa ao controle consciente e que preexiste à sua constituição, significando, portanto, que no inconsciente está o lugar do Outro” (NEVES; LEITE, 2019, p. 2, no prelo). É essa noção do sujeito, atravessado pela alteridade, responsável pela instauração do seu desejo, como afirmam as autoras, que nos permite teorizar como ele faz a experiência de si, como são seus modos de se tornar sujeito e seus modos de subjetivação no contexto da imersão.

Além disso, teorizamos sobre a subjetividade enquanto o modo como os sujeitos vivem suas identidades, constituem-se a partir das práticas discursivas e sendo sujeitos do desejo, cindidos pelo inconsciente e movidos pela falta, pela incompletude, significam-se na relação com o Outro através da linguagem. Dessa forma, o campo psicanalítico nos propicia dimensionar como pode se dar a instabilidade das posições de sujeito no aprendizado da língua espanhola em contexto de internacionalização do conhecimento. Essa instabilidade, propiciada por diferentes efeitos, relaciona-se também com o “afeto da língua primeira, resultando no encontro com um ‘novo eu’ na outra língua ou, ao contrário, no confronto ou no evitamento do que poderia distanciar o sujeito do conforto imaginário que a língua materna (LM) lhe proporciona” (NEVES; LEITE, 2019, p. 2, no prelo).

Nesse sentido, os modos como o sujeito se relaciona com as línguas, de acordo com Revuz (1998), diz de sua organização psíquica. Logo, o contato com a LE aponta para a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros, com o saber, com sua estranheza

linguística e subjetiva, tendo em vista que “a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua” (REVUZ, 1998, p. 217), relação esta que é complexa.

Nessa linha, a partir dos dizeres do sujeito atravessado pelo inconsciente, que se articula na ordem do simbólico, no processo de ser-estar na/entre línguas-culturas, investigamos os efeitos de sentidos mobilizados pela estranheza da relação entre LE e psiquismo, manifestados na linguagem, expressos em língua materna, para assinalar indícios da constituição subjetiva do estudante-enunciador.

Ademais, dos mencionados atravessamentos, os discursos dos sujeitos pesquisados são traspassados pelas condições de produção do contexto sócio-histórico contemporâneo e suas configurações, como as globalizações (SANTOS, 2011), por exemplo. Nestas, os sujeitos experienciam a intensificação das interações transnacionais, e o intercâmbio linguístico-cultural torna-se também um objeto de consumo, especialmente difundido na discursividade universitária. Portanto, o acesso ao universo idiomático hispânico e sua produção cultural produz efeitos em suas formas de subjetivação, como o desejo gozar da língua espanhola, podendo indiciar uma subjetividade alienada, herdeira da instauração do discurso capitalista e produto deste.

A emergência da subjetividade na linguagem é relevante para analisarmos de que formas os estudantes aprendem a língua estrangeira e como reescrevem suas subjetividades. Na epistemologia moderna, “a língua adquire espessura própria, pois livre das amarras que a prendiam a uma concepção centrada na capacidade de exprimir representações, passa a ser desvendada na sua especificidade” (BRANDÃO, 1998, p. 37), e a noção de subjetividade

se constitui na linguagem e pela linguagem. É porque constitui o sujeito que a linguagem pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instauro a minha subjetividade e é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar, representar o mundo (BRANDÃO, 1998, p. 37).

Nessa tendência o sujeito ocupa posição privilegiada, conferindo sentido ao campo de suas experiências, de sua verdade, via palavra, via fala, que lhe permite ressignificar-se, reinterpretar-se num movimento de dobradiça ao se falar na língua estrangeira e na relação com a alteridade na imersão. Dessa forma, é-nos profícua a elaboração de Benveniste (1974), que, por meio do estudo dos pronomes, discute a questão da subjetividade na linguagem, afirmando que esta é a capacidade de o locutor se propor como sujeito de seu discurso e que ela se funda no exercício da língua, e, à medida que se tem a capacidade de dizer *eu*, vai se constituindo a subjetividade. Afinal, é via linguagem que o homem se constitui como subjetividade, ou seja, o sujeito se constitui na e pela linguagem.

Foucault (1984 *apud* REVEL, 2005) nos lembra que a subjetividade nasceu quando o ser humano se reconheceu com características que o distinguem da natureza, como a capacidade de trabalho, de simbolizar e de fazer uso da linguagem. Para o filósofo, essa concepção, que só ocorre no século XIX, permite-lhe estudar o homem nas suas diferentes práticas discursivas, concebendo o discurso como um campo de regularidades em que diversas posições de subjetividade podem se manifestar. Assim, a noção foucaultiana de subjetividade está relacionada ao modo como o sujeito se constitui por meio das práticas de poder, de conhecimento ou por técnicas de si, ou seja, a maneira como o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo (FOUCAULT, 1984).

Então, os modos de fazer a experiência de si ou as modalidades de subjetivação consistem na maneira como os sujeitos vivem suas identidades e se constituem a partir das práticas discursivas, sociais, ideológicas, culturais e de poder. Na narrativa autobiográfica de Luna, apresentada a seguir, a participante elege redigir em língua espanhola, posicionamento que salienta sua identificação com a língua-cultura e os modos como esta lhe constitui. Buscamos na materialidade linguística indícios da constituição subjetiva do estudante-enunciador e aquilo que produz efeitos em sua maneira de viver e de discursivizar a experiência internacional. Vejamos:

Otra influencia muy importante fue de mi mamá, quien nunca me ha juzgado por elegir, en la adolescencia, un curso de español y que, obviamente, ha pagado para mí- el hecho de ella ser lingüista hacía con que siempre tuviera que viajar para otros países: mientras mi hermana pedía perfumes y maquillajes, yo siempre pedía una revista (no sé muy bien por qué). [...] El aprendizaje, para mí, fue natural, por vivir mucho más la cultura hispanohablante. Y, de hecho, mi sueño siempre ha sido viajar para esos países y ver de cerca lo que veía en la internet y, obviamente, identificarme con ellos. Me encanta siempre lo que no era común: mi mamá era coordinadora de [...] un programa para africanos y otros habitantes de países en desarrollo o en situación de riesgo. Mi hobby era ir a las clases para ver y oír el francés. Entonces, finalmente, a los diecisiete años, fui a Chile y después a muchos otros países- hice intercambio a Portugal y Argentina: lo que me ha marcado más fueron las personas. El último país, lo elegí porque quería aprender la variante argentina y valorar lo que había de latinoamericano en mí (ya que siempre había estudiado la referencia europea- incluso mi español era calificado por el marco europeo)³⁵.

Luna (narrativa)
FALE-UFMG

³⁵ Tradução nossa do original: “Outra influência muito importante foi a de minha mãe, que nunca me julgou por eleger, na adolescência, um curso de espanhol e que, obviamente, pagou para mim – o fato de ela ser linguista fazia com que ela sempre tivesse de viajar para outros países: enquanto minha irmã pedia perfumes e maquiagens, eu sempre pedia uma revista (não sei muito bem por quê). [...] O aprendizado, para mim, foi natural, por viver muito mais a cultura hispanofalante. E, de fato, meu sonho sempre foi viajar para esses países e ver de perto o que via na internet, e, obviamente, identificar-me com eles. Sempre gostei do que não era comum: minha mãe era coordenadora de [...] um programa para africanos e outros habitantes de países em desenvolvimento ou em situação de risco. Meu *hobby* era ir às aulas para ver e ouvir o francês. Então, finalmente, aos dezessete anos, fui ao Chile e depois a muitos outros países – fiz intercâmbio em Portugal e Argentina: o que me marcou mais foram as pessoas. O último país, o escolhi porque queria aprender a variante argentina e valorizar o que havia de latino-americano em mim (já que sempre havia estudado a referência europeia – inclusive meu espanhol era qualificado pelo marco europeu)”.

Em nossos gestos interpretativos, instaura efeitos na constituição subjetiva de Luna a identificação com um traço de sua mãe, “*el hecho de ella ser lingüista hacía con que siempre tuviera que viajar para otros países*”, em especial com sua formação acadêmica de autoridade e notoriedade no tema abordado na entrevista de pesquisa, as línguas, a linguística. Esse traço da mãe está representado como o possibilitador de acesso a bens do capital cultural, mesmo que essa escolha pudesse ser considerada, socialmente, a de menor prestígio, apontado no modo de Luna se referir à língua espanhola: “*nunca me ha juzgado por elegir, en la adolescencia, un curso de español*”. Na passagem “*no sé muy bien por qué*” a estudante apresenta indícios de um não saber inconsciente que perpassa suas identificações com o processo de aprendizado, com sua mãe e com a língua-cultura.

Efeitos de uma identificação idealizada da língua-cultura, “*ver de cerca lo que veía en la internet*”, em que a representação da alteridade distante, ao ser experienciada com proximidade, permitiria uma sensação de completude, de naturalidade, “*y, obviamente, identificarme con ellos*”, de certeza de alinhamento com os traços imaginários do outro. Assim, o significante *obviamente* indicia o desejo do gozo do Outro, de acessar como gozam os outros, pois como o outro se “*exprime numa língua diferente, ele não parece gozar como nós e logo, talvez, goze melhor*” (PRASSE, 1997, p. 72). Desse modo, a língua espanhola funcionaria como objeto causa para o desejo de outro lugar discursivo, possibilitado pela via da língua.

A retomada da identificação maternal vincula-se a um ambiente intercultural, de acolhimento, “*Me encanta siempre lo que no era común: mi mamá era coordinadora de [...] un programa para africanos y otros habitantes de países en desarrollo o en situación de riesgo. Mi hobby era ir a las clases para ver y oír el francés*”, em que os invisibilizados podem expressar-se. Nesse processo, o sujeito se vê capturado pelo olhar para vislumbrar o novo, o incomum, e nesse circuito advêm os impasses que a alteridade do africano suscita. A estrangeiridade do outro o enlaça, o captura, através do chamamento produzido pela voz, que o maravilha. Dessa maneira, o sujeito é chamado a tornar-se; seu corpo é posto à prova, ao aprendizado do novo banho de sons – que possibilita uma forma de satisfação que não depende da significação, que irá lhe constituir.

Assim, a partir do francês falado por africanos e do espanhol latino-americano, “*quería aprender la variante argentina y valorar lo que había de latinoamericano en mí*”, Luna, em sua posição discursiva, rompe com as perspectivas e resiste ao aprendizado das variantes de prestígio vigentes no discurso social, indicando também em sua representação que o contato com o outro estrangeiro chancelaria seu sentimento de latinidade, contrastado com a designação de seu espanhol europeu.

Desse modo, Luna faz a experiência de si no e a partir do processo de internacionalização do conhecimento, pois

adquirir uma língua estrangeira significa **adentrar em uma outra língua-cultura [...], em discursividades outras que modificam a subjetividade daquele que nela imerge**, sem, contudo, abandonar a sua língua-cultura primeira que sempre estará ali como vozes que servem de parâmetro para a compreensão e apreensão do diferente (CORACINI, 2014, p. 12, grifos nossos).

É na imersão subjetiva nas discursividades de diferentes línguas-culturas que o sujeito se expõe, abre-se e permite que algo lhe passe, e também passe a suas palavras, ideias, sentimentos e representações (LARROSA, 2011). São os efeitos desse adentramento que atravessa o corpo dos sujeitos e insurge em rastros do desejo e nos diferentes modos de gozo que analisamos nesta pesquisa.

Na sequência, dissertamos sobre as noções de desejo e gozo que são arroladas nos fatos linguísticos.

2.1.5 O desejo pela língua-cultura e o gozo por outro lugar discursivo

Nas representações dos sujeitos participantes deste estudo acerca da internacionalização do conhecimento, a dimensão do desejo por uma língua-cultura hispânica (in)atingível atravessa os dizeres e marca seus modos de subjetivação, especialmente quando enunciam sobre a experiência estética, propiciada pela materialidade sonora e plástica, de se expressar e se sentir na língua espanhola.

Em *O seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação*, Lacan (2016, p. 14) afirma “que a situação do desejo está profundamente marcada, amarrada, presa a certa função da linguagem, a uma certa relação do sujeito com o significante”. Assim, é a partir do desejo fundado na experiência da linguagem, na concepção de sujeito do inconsciente e desejante, que buscamos analisar os efeitos de sentido do contato-confronto com a língua-cultura e compreender os caminhos do desejo na constituição subjetiva do estudante no contexto da imersão.

Lacan (2016) afirma que a interpretação do desejo é subjetiva e que a Psicanálise nos mostra, essencialmente, a captura do homem no constituinte da cadeia significante. “Se o homem fala, para falar ele tem de entrar na linguagem e num discurso preexistente. Essa lei de subjetividade que a análise destaca especialmente, qual seja, sua dependência fundamental da linguagem, é tão essencial que, literalmente, toda a psicologia desliza sobre isso” (LACAN, 2016, p. 19). Assim, a subjetividade capturada pela linguagem se dá através de um significante em relação a outro significante, a significação se afirma e se precisa a partir dessa relação, e “é *a posteriori* que a mensagem toma forma, a partir do significante, do código, que

está ali à sua frente” (LACAN, 2016, p. 22). Portanto, no *corpus*, lançamos nosso olhar para o desejo alienado em significantes, em enunciados e enunciações.

Em sua explicação sobre o grafo do desejo proposto por Lacan, C. Conté sublinha que o sujeito é aquele que fala e sua fala se produz em necessária referência ao Outro. “O objeto é sempre metonímico”: é objeto do desejo do Outro, e o desejo é sempre desejo de outra coisa (do que falta ao objeto primordialmente perdido), portanto, “o sentido é sempre metafórico”, resultando da substituição de um significante por outro na cadeia significante (CONTÉ, 1996, p. 224). Dessa maneira, analisamos na materialidade linguística significantes que indiciam traços do desejo que levam o sujeito a se implicar no processo de aprendizado de LE e, a partir da falta, subjetivar-se na internacionalização.

Apontamos com M. David-Ménaiw que o termo *désir* (desejo), na cultura psicanalítica, literária e filosófica de língua francesa, caracteriza o campo de existência do sujeito humano sexuado, em oposição às abordagens teóricas que limitam o humano ao biológico. O autor frisa que para Lacan o desejo não é apenas a representação sexual e imaginária da perda, mas uma maneira que o sujeito tem de se identificar com a perda, “o tempo do desejo substitui um ‘isso que me falta, um outro o possui’ por um ‘isso que me falta, que jamais terei, dependo disso porque aí fundo o meu desejo’” (DAVID-MÉNAIW, 1996, p. 119). Portanto, o desejo nasce de uma falta, e, como também articulam Laplanche e Pontalis (2001), o desejo nasce da defasagem entre a necessidade (que visa a um objeto específico e se satisfaz com ele) e a demanda (que é formada e dirige-se a outrem).

O sujeito tem seu primeiro encontro com o desejo como algo que é, primeiro, o desejo do Outro. E essa experiência do desejo do Outro é “essencial porque permite ao sujeito realizar esse para-além da articulação linguageira em torno da qual gira isto: é o Outro que fará com que um significante ou outro esteja ou não na presença da fala” (LACAN, 2016, p. 24). Assim, podemos verificar, por exemplo, no modo de enunciar de Alicia, marcas linguísticas que ratificam a elaboração de desejo, certamente de ordem inconsciente, embora ela o nomeie como tal, e que ele pode encaminhar nossas escolhas por motivações desconhecidas.

*[...] minha motivação é e sempre será: **conhecimento**. Conhecer uma **nova língua, uma nova cultura, rotina e outros**. [...] Quando soube do resultado da seleção, lembro que a alegria me contagiou por inteira, mas também tive **medo**. [...] Mas a adrenalina e a **vontade e o desejo de me aventurar** estava falando mais alto do que minhas **inseguranças**.*

Alicia (narrativa)
COLTEC-UFMG

O desejo do sujeito é veiculado por seu discurso, seu mundo é um mundo de fala, e seu desejo está submetido ao desejo do Outro, afirma Dunker (2016), que também acentua

o fato de o desejo se alienar em significantes, na linguagem, em enunciações e enunciados, em trocas sociais e nas formas simbólicas que são sobredeterminadas pela linguagem. Desse modo, depreendemos que o investimento subjetivo que Alicia empreende pelo conhecimento está marcado por seu imaginário acerca da alteridade, de como gozam e desejam os outros de outra língua-cultura. E nesse desejo de aventura, o sujeito experiencia os seus próprios modos de ser e de se haver com suas contradições, conflitos e constituição subjetiva, conforme apontamos em nossos gestos interpretativos dos significantes *medo* e *vontade*, enunciados nesse trecho da narrativa.

Assim sendo, o desejo envolve o trabalho da repetição e o trabalho metonímico do significante. É o trabalho que vai fazendo com que, ao passar da necessidade para a demanda e colocar a demanda em palavras, o sujeito depare-se com o fato de que as palavras não representam nunca, terminalmente, aquilo que a gente quer. Ou seja, a gente não sabe o que está pedindo naquilo que está pedindo (DUNKER, 2016), elabora o psicanalista a partir da articulação de Lacan (2016).

Na passagem a seguir da narrativa de Augusto é possível sinalizar o desejo de se tornar outro, de gozar como o outro nativo da LE:

*Foram as semanas que eu mais aprendi e me desenvolvi na minha vida inteira. Quando eu retornei ao Brasil, já era **outra pessoa** - e **todo mundo pode notar** isso. Eu estava mais **autônomo, mais livre, mais aberto a novas ideias**. É uma experiência que, sem sombra de dúvidas, recomendo a todas as pessoas. Além disso, as semanas que passei conversando em outro idioma valeram mais para minha comunicação do que todos os anos estudando espanhol. Não que eles não tenham sido importantes, muito pelo contrário, foram essenciais para que eu pudesse me comunicar por lá. Mas hoje, saber **um idioma que foge do padrão português-inglês** e ter convivido com nativos fluentes é, certamente, um **diferencial** para meu currículo.*

Augusto (narrativa)
COLTEC-UFMG

Nesse sentido, o modo de dizer de Augusto nos permite compreender que o desejo é atravessado pelas condições sócio-histórico-ideológicas em que as línguas estrangeiras adquirem projeção, especialmente na contemporaneidade, em função da abertura de fronteiras possibilitada pela globalização econômica. Assim, a articulação do estudante em torno da língua espanhola como diferenciada e imaginariamente fora de um padrão mercadológico – em que a língua inglesa é representada como a detentora de um *status* de poder, de hegemonia, de língua franca – aponta o espanhol como idioma que o singulariza como sujeito, e que por ser também língua da internacionalização do conhecimento, contraditoriamente, não só o constitui, como também não foge ao escopo do mercado, possibilitando-lhe um “*diferencial*” em sua formação acadêmica.

Dessa forma, ao relatar sobre o intercâmbio na Argentina, Augusto diz de sua experiência de si na imersão, de como ela o tocou, expôs sua subjetividade, constituiu-o como sujeito mais livre e aberto para si próprio. Assim, a vivência linguística na imersão é um pano de fundo que aponta para o desejo de se tornar outro, “*outra pessoa*”, e ser reconhecido como tal, “*todo mundo pode notar*”. Portanto, o desejo para Lacan não vai ser então a realização, o encontro com o objeto, mas esse trabalho de apossamento, de objetificação, de apossamento do desejo do outro. O desejo humano não é o desejo objeto, é o desejo do desejo do outro, o desejo de ser reconhecido, de possuir o desejo do outro (DUNKER, 2016).

“O desejo das línguas estrangeiras não é um desejo de saber”, hipotetiza Prasse (1997, p. 71). Na dimensão do gozo articulada às línguas estrangeiras, a autora formula essa hipótese vinculada a duas premissas:

o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (o que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever, por exemplo) (PRASSE, 1997, p. 72).

Dessa maneira, aspectos da *inveja de como gozam os outros*, que remete ao desejo que é sempre o desejo do outro, perpassam os efeitos de sentido dos significantes *gostar, falar, nativo, batalha linguística*, no capítulo de análise. Também inferimos indícios da *inquietação de não estar no lugar necessário*, que marca a constituição identitária e subjetiva dos sujeitos da pesquisa, a partir da análise dos significantes *daqui/de lá, viajar, zona de conforto, complicado*, enunciados nos discursos do Capítulo IV.

Assim, o gozo é compreendido como um tipo particular de satisfação, uma espécie de curto-circuito, no desenvolvimento de Dunker (2016). O gozo é essa satisfação que nos leva a um estado anterior de satisfação, mas também de ausência de perturbação. Assim, o gozo para Lacan só pode ser obtido na escala invertida da lei do desejo; ele está vetado para quem fala, porque na hora que a gente começa a falar, tem de traduzir o que quer no significante. O psicanalista realça que o significante remete ao outro e o outro faz com que sejamos alienados ao desejo, que é sempre transitivo e intersubjetivo. Assim, o trabalho de construção do desejo, atravessado pela pulsão, tem esse ponto de curto-circuito, porque a satisfação inconsciente se mostra como insatisfação, mostra-se como prazer, mostra-se como desprazer. Mostra-se como empuxo daquilo que não serve para nada, como diz Lacan (2008).

O desejo pelo objeto língua-cultura hispânica, ressonante nos modos de dizer nas representações, pode indicar “um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e

muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual ‘se exprimir’, de impor-se uma ordem por um ato voluntário” (PRASSE, 1997, p. 72). Dessa maneira, a língua espanhola funcionaria como objeto causa para o desejo de outro lugar discursivo pela via da língua, que apontaria uma interdição necessária para situar o desejo.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A NAVEGAÇÃO ATÉ AQUI

Nosso posicionamento ao ancorarmos nossa pesquisa na LA justifica-se por seu caráter transdisciplinar, que nos permite acionar a AD franco-brasileira, a Psicanálise e as Ciências Sociais como uma rosa dos ventos, que indica as direções e os pontos empregados na navegação pela escrita científica. É a partir dessa articulação transdisciplinar que melhor compreendemos as discursividades do sujeito efeito de linguagem, cujas marcas linguísticas nos permitem acionar pistas de como se dá a elaboração do desejo de ordem inconsciente e como este pode encaminhar suas escolhas por motivações desconhecidas para o aprendizado de língua espanhola em experiências de mobilidade acadêmica internacional.

Dessa maneira, os dizeres de estudantes de espanhol da UFMG são analisados conforme o apontamento de Pêcheux sobre o modo como se instituem os efeitos de sentido no discurso, ou seja, na confluência entre língua, efeito sujeito, ideologia e condições de produção. Portanto, o acionamento da teoria psicanalítica – que tem a linguagem como epistemologia – nos permite acionar as noções de desejo e gozo, de significante e identificação, dentre outras, e articulá-las em nosso estudo.

Para deprendermos traços do sujeito contemporâneo perpassado pela experiência da alteridade com seu corpo pulsional e sua historicidade, articulamos em nosso trabalho interpretativo as noções e os conceitos de experiência, representações, identidade e identificações.

Conceber a internacionalização do conhecimento em países hispanófonos na dimensão educacional da diferença, da alteridade e do acontecimento nos permite compreender também que essa experiência pode mobilizar identidades culturais mais complexas e subjetividades mais plurais, na medida em que o estrangeiro em nós mesmos fratura as certezas de si e permite novas identificações.

Assim, no intuito de fisgar nas representações as implicações do sujeito desejante, disponibilizamos uma escuta atenta aos significantes e seus efeitos. No RD de Alícia:

*Passar por essa experiência única e inesquecível, me trouxe para uma realidade completamente diferente, pois teve um grande **impacto** na minha vida pessoal e profissional. Aprendi amadurecer, ser independente, lutar pelos meus objetivos e tomar decisões importantíssimas para minha vida.*

Alícia (narrativa)
COLTEC-UFMG

temos na relação representação e experiência o significativo *impacto* produzindo efeitos em diferentes dimensões da constituição subjetiva da estudante, e assim instaura uma identidade admitida como processo em constante (trans)formação, pois o sujeito na internacionalização torna-se efeito de múltiplas identificações com traços do Outro que, ao se entrecruzarem, constituem sua subjetividade e sua falta constitutiva. Assim, vamos delineando como os sujeitos buscam o preenchimento de uma falta estrutural em seu psiquismo na sujeição ao outro e às formas simbólicas da cultura.

O modo de enunciar e de dizer de si de Luana:

*Fui com o pensamento de que **o espanhol é uma língua de mais fácil entendimento para nós brasileiros**, e levei em conta que eu tenho um certo contato com a língua desde os meus 11 anos, entretanto, **esqueci** que o contato com um nativo é completamente diferente. A rapidez com que os argentinos falavam as palavras me deixava um pouco perdida no início, até eu conseguir me acostumar um pouco.*

Luana (narrativa)
COLTEC-UFMG

que ressoa a “ilusão de transparência” (CELADA, 2008), possibilita-nos o diálogo entre o sujeito da experiência (LARROSA, 2018) e o sujeito efeito de linguagem cindido pelo inconsciente (PÊCHEUX, 2010b). Sujeito atravessado em seu corpolingüagem pela alteridade, cujo movimento de abertura da subjetividade para o novo e para o desconcertante de se encontrar em outra língua-cultura o afeta, angustia-o e o mobiliza.

Entendemos que o velejar por essa articulação teórico-metodológica nos permite interpretar os efeitos de sentido da experiência de mobilidade que expõe o sujeito ao constante contato-confronto com o Outro como lugar de cisão e de estranheza de si em seu processo de reescrita subjetiva.

Neste sentido, consideramos o sujeito que advém quando fala e é cindido pelo inconsciente, atravessado pelos efeitos da alteridade que instauram o desejo pela língua espanhola. Assim teorizamos os modos de fazer a experiência de si, ou seja, como os sujeitos vivenciam suas identidades, que são constituídas a partir de práticas discursivas, sociais, ideológicas, culturais e de poder.

Mediante o exposto, vamos navegando em busca da ilha desconhecida dos processos inconscientes e do desejo por uma língua-cultura hispânica (in)atingível. Assim, o desejo nasce de uma falta, que é o desejo do gozo do outro, de se tornar outro e de gozar (obter um tipo particular de satisfação) como o outro nativo da LE.

Em seguida, no Capítulo III, apresentamos as escolhas metodológicas que ancoram o desenvolvimento deste estudo.

CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO



*Sabes navegar, tens carta de navegação,
Ao que o homem respondeu,
Aprenderei no mar. [...]
Essa linguagem é de marinheiro, mas tu não és marinheiro,
Se tenho a linguagem, é como se o fosse.*

José Saramago

3.1 PARADIGMA DE PESQUISA

Através do navegar pelas discursividades acerca da internacionalização do conhecimento, lançamos nossa âncora neste capítulo, intitulado *Percurso metodológico*. Entendemos esse percurso como sustentação, estabilidade, apoio, que dará ao empreendimento analítico fluidez para o alcance do objetivo geral de nosso estudo, que consiste em investigar nas representações de discentes da UFMG, em nível médio técnico e superior, de que formas esses estudantes implicam seu desejo em se tornar outro nas experiências internacionais de escolarização e seus desdobramentos para o aprendizado de espanhol e também na reescrita de suas subjetividades.

Introduzimos nosso capítulo metodológico sinalizando o paradigma interpretativista da pesquisa em LA, e após esse percurso apresentamos nossas escolhas teórico-metodológicas, o processo de geração do *corpus* e os dispositivos analíticos constituídos, que se situam na vertente interdisciplinar da LA, articulando AD e Psicanálise em diálogo com as Ciências Sociais.

É recorrente o emprego da terminologia *teórico-metodológico* para se referir aos dispositivos, à análise, dentre outras dimensões, pois na LA há um constante diálogo entre as noções e os conceitos do arcabouço teórico e a composição e elaboração dos pressupostos metodológicos. Portanto, não há uma única possibilidade metodológica, esta dependerá das escolhas teóricas que o pesquisador decide lançar para estudar seu objeto. Desse modo, é na dinâmica entre o ir e vir do aporte teórico e sua articulação com os dispositivos teórico-metodológicos que problematizamos nosso *corpus* e intuímos produzir um estudo de doutoramento com importantes aspectos de ineditismo que alcance seu objetivo geral.

O questionamento da visão estruturalista e positivista da linguagem favoreceu que a pesquisa em LA, com sua natureza intercultural, interlinguística e interdisciplinar, transcendesse tais visões e experimentasse outras possibilidades, buscando no campo interpretativo novos significados. Assim, “na posição interpretativista não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Tendo em vista que é através da linguagem que o mundo social é construído e que ela é a condição para que este exista, é relevante que a pluralidade de vozes seja considerada e as questões relativas ao poder, à ideologia, à história e à subjetividade sejam levadas em conta nos estudos da linguagem. Portanto, o paradigma interpretativista, com ênfase nos estudos do discurso que abraçam os postulados da Psicanálise, permite-nos

ampliar as possibilidades de interpretação, a análise do singular, da diferença. Vinculamos nossa pesquisa ao paradigma discursivo-psicanalítico na abordagem discursivo-psicanalítica, que apresentamos a seguir (Quadro 5), sem a pretensão de esgotar as descrições e os dispositivos. Optamos pelo quadro para que pudéssemos apresentar informações qualitativas de modo mais sintético e situar nossa pesquisa em relação ao paradigma.

QUADRO 5 - PARADIGMA INTERPRETATIVISTA

CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA		INSTRUMENTOS, DISPOSITIVOS, CATEGORIAS E PROCESSO DE ANÁLISE
VERTEENTE FRANCO-BRASILEIRA		
PARADIGMA DISCURSIVO-PSICANALÍTICO		
ABORDAGEM DISCURSIVO-PSICANALÍTICA	<p>✓O olhar interdisciplinar da Análise de Discurso atravessada pela Psicanálise tem como suporte teórico-metodológico conceitos da AD de origem francesa, sobretudo as elaborações de Michel Pêcheux, cujos estudos, em sua terceira fase, abrigam postulados do campo da psicanálise;</p> <p>✓Esses estudos do discurso pressupõem a concepção de sujeito do inconsciente constituído como assujeitado, antes de tudo, à linguagem. O sujeito é fundamentalmente heterogêneo, desejante e pulsional, e por isso toma posições que são apreendidas no discurso, instaurando nos modos de dizer mais ou menos explícitos efeitos de sentido ou representações;</p> <p>✓Na Psicanálise o discurso estabelece o laço social. O sujeito é alienado ao discurso, pois se constitui entre um significante e outro significante, sendo tomado pelo campo do Outro, da ordem simbólica;</p> <p>✓O sujeito está sempre prestes a se desestabilizar frente às manifestações do inconsciente que surgem no discurso através de equívocos, lapsos de escuta, de escrita e de fala, esquecimentos, perdas, hesitações, gafes;</p> <p>✓A linguagem é efeito de sentidos entre os sujeitos (PÊCHEUX, 2009), isto é, o sentido se faz em suas relações. Desse modo, a atribuição de sentidos não funciona no nível da intenção, mas através de uma intersubjetividade inconsciente que põe em jogo as contradições da constituição histórica dos sujeitos;</p> <p>✓O analista de discurso deve então buscar surpreender um sentido que se constrói como efeito de evidência no modo como ele pode ser desestabilizado na organização das seqüências discursivas.</p> <p style="text-align: right;">(NEVES, 2008; 2009)</p>	<p>- Algumas categorias elencadas observadas nas análises: inter e intradiscursos, heterogeneidade enunciativa (Authier-Revuz, 1998, 2004), formação discursiva, ressonâncias discursivas (Serrani, 2001);</p> <p>- A busca do sentido como efeito de evidência é feita através de gestos de interpretação - tomadas de posição nunca isentas da própria contingência, uma vez que o sujeito está implicado nesse gesto e, com ele acontecem pontos de equívoco que oferecem lugar à deriva de sentidos (PÊCHEUX, 2008);</p> <p>- Busca-se pela análise, através do modo de dizer, uma interpretação possível no fio do discurso das representações dos enunciadores</p> <p style="text-align: right;">(NEVES, 2008)</p> <p>- Entrevistas semiestruturadas orais</p> <p>- Narrativas autobiográficas</p> <p>- Observação acompanhada de filmagens de aulas</p> <p>- Diário de aprendizado</p> <p>- Conversação</p> <p>-Entrevistas de orientação clínica com foco na associação livre;</p> <p>- Observação de singularidades (PEREIRA, 2016)</p> <p>- Diário de bordo;</p> <p>- Diário clínico;</p> <p>-Fotocópias de produtos pedagógicos e fotografias.</p>

ABORDAGEM DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A pesquisadora precursora da abordagem no Brasil é Coracini (2007; 2010; 2012); ✓ A perspectiva discursivo-desconstrutivista se caracteriza por articular e problematizar o debate filosófico entre Foucault, Lacan e Derrida no campo dos estudos da linguagem, especialmente da LA. Esta busca compreender as relações, laços ou práticas sociais que, como tais, implicam a constituição do sujeito no/do discurso e na/pela linguagem; ✓ A abordagem discursivo-desconstrutivista interroga a linguagem, o sujeito, os saberes, as verdades, os discursos e nosso próprio discurso, questiona as certezas, as evidências, os sentidos já naturalizados; ✓ Problematiza a naturalidade, por exemplo, com que se associam a língua(gem) à comunicação, o discurso à fala, o sujeito à presença e à consciência, a verdade à objetividade de um referente; ✓ Concebe a linguagem em sua opacidade e heterogeneidade irreduzíveis ao sistema linguístico, na noção de discurso questiona a ideia de uma presença e de uma consciência, as quais remontam, por sua vez, à noção de sujeito; ✓ A linguagem constrói a realidade, e não a descreve; ✓ A análise discursivo-desconstrutivista consiste em uma cartografia dos <i>corpora</i>, a partir do gesto interpretativo do pesquisador. (ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisa sistemas de regularidade e dispersão (Foucault, 2013) que atravessam o <i>corpus</i>, a partir dos quais se procura estabelecer eixos temáticos (grandes grupos de representações) e categorias de análise (pequenos conjuntos de representações, regulares e/ou dispersos), que remetem à temática do eixo ao qual pertencem (SÓL, 2014); - Os <i>corpora</i> possuem um funcionamento rizomático. Assim como o rizoma, o <i>corpus</i> de pesquisa não é estruturado, ou seja, não possui meio ou fim, sendo formado por multiplicidades, por linhas de estratificação que constroem, entretanto, o(s) meio(s) (PEIXOTO, 2013); - Os resultados são apresentados através da análise linguístico-discursiva de recortes extraídos do <i>corpus</i>; - Através dos excertos escolhidos, debruça-se sobre a materialidade linguística de tais recortes, como também sobre materialidades outras, como gestos, risos, suspiros, expressões faciais, etc; - Ao pesquisador cabe problematizar as várias esferas que compõem os enunciados dos <i>corpora</i> – fonológica, morfológica, sintática, semântica e discursiva (BERTOLDO, 2003); além de relacionar tais instâncias com o momento histórico-social em que foram produzidas. (ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015)
---	--	---

Fonte: Síntese de artigos relevantes na LA com referências registradas em cada coluna. Elaborado pela autora.

Neste percurso metodológico a AD é articulada à Psicanálise, e nosso foco consiste em buscar no discurso os dizeres que tocam a singularidade de cada sujeito da pesquisa, pois o enunciado é de ordem social, e a enunciação é de ordem singular. Assim, concebemos o paradigma interpretativista discursivo-psicanalítico como um avanço no processo epistemológico da LA contemporânea transdisciplinar, na medida em que permite ao linguista aplicado um olhar para a trajetória do aprendizado de línguas e possibilita a análise dos efeitos do entorno sócio-histórico, a problematização do processo subjetivo e o acionamento de outras ciências sociais para a compreensão de um determinado fenômeno linguístico.

Certamente essa transdisciplinaridade nos permite discutir e problematizar as perguntas de pesquisa, quais sejam: (1) A partir da internacionalização do conhecimento, quais representações permeiam o imaginário dos estudantes-enunciadores sobre a língua espanhola e a cultura hispânica?; (2) Quais são os efeitos de sentido mobilizados pelo contato-confronto com a alteridade nas configurações subjetivas dos estudantes-

enunciadores?; e (3) Como o sujeito faz a experiência de si, como são seus modos de se tornar sujeito, seus modos de subjetivação no contexto da imersão?

A difusão e o maior interesse pela AD pecheutiana e pela Psicanálise, em especial nas pesquisas relativas ao processo de ensino-aprendizagem de LEs e formação de professores de línguas, na LA brasileira, configura-se a partir dos estudos e da fundação dos grupos de pesquisa da Dr^a Maria José Faria Coracini, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (IEL-UNICAMP). Como autora da abordagem discursivo-desconstrutivista, ela propõe olhar, do campo dos estudos da linguagem, as proposições de Foucault, Lacan e Derrida, debate esse que problematiza o pensamento logocêntrico-cartesiano na LA. O trabalho e a experiência da pesquisadora Coracini contribuem para o despontar de novos grupos de pesquisa na pós-graduação brasileira na área de LA. Estes estudam a perspectiva discursiva atravessada pela Psicanálise freudo-lacanianana, como, por exemplo, o grupo Da Torre de Marfim à Torre de Babel, liderado por ela no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq³⁶ e do qual participa a Dr.^a Maralice de Souza Neves, que orienta esta tese.

O grupo Ensino de Línguas Estrangeiras, liderado por Maralice de Souza Neves, do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, congrega vários membros que estudam a perspectiva discursiva atravessada pela Psicanálise freudo-lacanianana. Neves³⁷ é professora e pesquisadora, que atua principalmente na formação inicial e continuada de professores de inglês, orientando pesquisas de mestrado e doutorado que articulam AD e Psicanálise, diálogo iniciado em seu doutorado, no ano de 1998. Atualmente Neves desenvolve, dentre outros, o projeto de pesquisa nomeado Pesquisa em Discurso, Educação e Psicanálise na Formação de Professores, voltado para a “criação de metodologias de intervenção que auxiliem na construção de um saber transdisciplinar sobre a docência de línguas nas escolas públicas de ensino regular e a adolescência em situação de risco de evasão escolar”.³⁸ Entendemos que a trajetória científica de Neves, inegavelmente, agrega efetiva contribuição ao paradigma discursivo-psicanalítico na LA brasileira. Por certo, esta tese tem amparo no arcabouço desenvolvido pelo grupo de pesquisa coordenado pela estudiosa e por suas demais produções acadêmicas.

Como já fundamentamos no capítulo anterior, o autor seminal de nossa tese é Michel Pêcheux, especialmente em suas articulações da terceira fase, momento em que o

³⁶ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Disponível em: http://cnpq.br/apresentacao_institucional/. Acesso em: 6 mar. 2019.

³⁷ Em 2018 a professora inicia novo projeto, intitulado “O inconsciente em trabalho na conversação com professores em formação continuada e com adolescentes em risco de evasão escolar”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1392138972103674>. Acesso em: 6 mar. 2019.

³⁸ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1392138972103674>.

autor convoca a teoria psicanalítica da subjetividade. Ressaltamos que também arrolamos noções advindas da Filosofia da Educação, da Sociologia, da Antropologia, tais como a internacionalização, a globalização e a contemporaneidade. Portanto, filiamo-nos aos estudos do discurso e situamos nossa pesquisa no paradigma discursivo-psicanalítico, pois este nos permite dizer do sujeito aluno e seu processo de constituição subjetiva no aprendizado de espanhol como língua estrangeira em contexto de internacionalização do conhecimento.

Propomos nomear nossa análise de linguístico-discursiva psicanaliticamente orientada, assumindo os efeitos do significante que perpassam os fatos linguísticos e buscando algum nível de inovação metodológica ao sistematizarmos as etapas de análise do *corpus*.

Abordamos a seguir o processo de geração do *corpus* em nossa trajetória de pesquisa, apresentando o perfil dos sujeitos participantes, os instrumentos mobilizados para a geração do *corpus* e também o processo de elaboração do nosso dispositivo analítico.

3.2 GERAÇÃO DO *CORPUS* NA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

O *corpus* de nossa pesquisa, inserida na LA, está constituído por dizeres de 15 (quinze) estudantes. São eles:

- Nove estudantes egressos do Colégio Técnico da UFMG, que vivenciaram a experiência de intercâmbio acadêmico, no período de 2012 a 2015, na ESCMB, da UNC, na cidade de Córdoba, Argentina, através do Programa de Cooperação Internacional entre a UFMG e UNC. Todos eles cursaram a disciplina Língua Espanhola como Língua Estrangeira na trajetória acadêmica no ensino médio de nível técnico;
- Seis estudantes do curso de Letras da UFMG, cursando habilitação em licenciatura ou bacharelado em Língua Espanhola, que realizaram a imersão internacional entre os anos de 2012 a 2016 e que tiveram participação em algum processo seletivo no COLTEC para programas de extensão e/ou de monitoria.

O principal critério de seleção dos sujeitos participantes por nós empregado é que o estudante tenha experienciado uma imersão em um país hispanofalante para que ele possa falar de suas experiências de aprendizado de E/LE nessas condições de produção do discurso. Desse modo, é na relação entre historicidade, memória e materialidade que buscaremos deprender os efeitos de sentido dos dizeres produzidos por eles.

O foco desta tese está no que o sujeito enunciador diz sobre a sua escolarização em imersão internacional para o aprendizado de E/LE, buscando os efeitos na sua

subjetividade. Sendo assim, compreendemos que as faixas etárias dos estudantes-enunciadores, tanto do nível médio técnico quanto do nível superior, são próximas e que o número de sujeitos é representativo, uma vez que trabalhamos no atravessamento da Psicanálise na AD, logo, pretendemos levar em conta a singularidade de cada um. Ratificamos também que a opção por pesquisarmos dois grupos de estudantes-enunciadores, em diferentes níveis acadêmicos – médio técnico e superior, torna mais abrangente nosso estudo, uma vez que nossa escuta possibilita que alcancemos as vozes de estudantes de E/LE em diferentes etapas de formação dentro da UFMG.

A seguir apresentaremos o perfil mais detalhado dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.2.1 Perfil dos estudantes-enunciadores da pesquisa e condições de produção dos enunciados

Esta subseção apresenta uma breve descrição do perfil dos estudantes-enunciadores do COLTEC-UFMG e da Faculdade de Letras da UFMG, participantes da pesquisa. O quadro foi elaborado a partir do roteiro de informações (apêndice A) preenchido pelos ex-intercambistas no ato da entrevista. Mais uma vez lembramos que o critério primordial de seleção dos 15 estudantes-enunciadores foi o fato de todos terem vivenciado a imersão acadêmica nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 ou 2016, através da Cooperação Internacional entre o COLTEC-UFMG e a ESCMB-UNC ou dos Programas Minas Mundi e escala-AUGM.

É importante salientar que empregamos nomes fictícios para os participantes da pesquisa com o objetivo de preservar sua identidade. Alguns pseudônimos foram escolhidos pelos estudantes e, para aqueles que não o elegeram, a pesquisadora o fez.

Apresentamos a seguir o Quadro 6, com maior detalhamento do perfil dos estudantes participantes da pesquisa.

QUADRO 6 - PERFIL DOS ESTUDANTES-ENUNCIADORES

INÊS	ROBERTO	ALICIA	VALENTINA	AUGUSTO
País de imersão: Argentina	País de imersão: Argentina	País de imersão: Argentina	País de imersão: Argentina	País de imersão: Argentina
<p>Concluiu o curso técnico em Análises Clínicas no ano de 2013 no COLTEC-UFMG.</p> <p>É estudante do curso de bacharelado em Turismo na UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2012 ficando imersa por 51 dias.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos no ensino técnico de nível médio do COLTEC-UFMG e por três anos em curso de idiomas. Teve três professores de espanhol ao longo do ensino médio técnico e quatro professores no curso de idiomas.</p>	<p>Concluiu o curso técnico em Eletrônica no ano de 2013 no COLTEC-UFMG.</p> <p>É estudante do curso de bacharelado em Engenharia Aeroespacial na UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2012, ficando imerso por 51 dias.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos no ensino técnico de nível médio do COLTEC-UFMG e teve uma professora.</p>	<p>Iniciou o curso técnico em Eletrônica no ano de 2012 no COLTEC-UFMG. Não concluiu o curso técnico em Eletrônica e ingressou na graduação em 2015.</p> <p>É estudante do curso de licenciatura em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2013, ficando imersa por 47 dias.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos no ensino técnico de nível médio do COLTEC-UFMG e teve uma professora.</p>	<p>Concluiu o curso técnico em Química no ano de 2015 no COLTEC-UFMG.</p> <p>É estudante do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2015, ficando imersa por 44 dias.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos no ensino técnico de nível médio do COLTEC-UFMG e por dois meses em curso de idiomas.</p> <p>Teve um professor de espanhol ao longo do ensino médio técnico e um professor no curso de idiomas.</p>	<p>Concluiu o curso técnico em Automação Industrial no ano de 2014 no COLTEC-UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2015, ficando imerso por 44 dias.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos no ensino técnico de nível médio do COLTEC-UFMG.</p> <p>Teve um professor de espanhol ao longo do ensino médio técnico e uma professora em um projeto de ensino preparatório para o intercâmbio.</p>

INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL:
EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES DE ESTUDANTES DA UFMG

PACO	LENITA	SANTIAGO	MOLLY	LUNA
País de imersão: Argentina	País de imersão: Espanha	País de imersão: Colômbia	País de imersão: Colômbia	País de imersão: Argentina
<p>Concluiu o curso técnico em Automação Industrial no ano de 2016 no COLTEC-UFMG. É estudante do curso de Agronomia na Universidade Federal de Viçosa.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2015, ficando imerso 44 dias.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos no ensino técnico de nível médio do COLTEC-UFMG e por três no Ensino Fundamental.</p> <p>Teve um professor de espanhol ao longo do ensino médio técnico e um professor no ensino fundamental.</p>	<p>Concluiu o curso de Letras, habilitação licenciatura em Língua Espanhola, em 2/2016 na Faculdade de Letras da UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2015-2016, ficando imersa por um ano.</p> <p>Estudou língua espanhola por um ano no ensino fundamental, cinco anos na graduação e um ano em curso de idiomas.</p> <p>Teve um professor no ensino fundamental, um no curso de idiomas e sete na graduação.</p>	<p>Concluiu o curso de Letras, habilitação licenciatura em Língua Espanhola e Portuguesa, em 2016, na Faculdade de Letras da UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2012-2013, ficando imerso por 11 meses.</p> <p>Estudou língua espanhola por sete anos na graduação e por dois anos e seis meses em curso de idiomas, paralelamente com o curso de Letras.</p> <p>Teve quatro professores no curso de idiomas e sete na graduação.</p>	<p>Concluiu o curso de Letras, habilitação licenciatura em Língua Espanhola, em 2/2014 na Faculdade de Letras da UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio de 2012 a 2014, ficando imersa por um ano e meio.</p> <p>Estudou língua espanhola por quatro anos na graduação, por dois anos fez aulas particulares antes do curso superior, e em curso de idiomas estudou por 6 meses.</p> <p>Teve uma professora particular, um professor no curso de idiomas e sete professores na graduação.</p>	<p>Concluiu o curso de Letras, habilitação licenciatura em Língua Espanhola e Portuguesa, em 2017, na Faculdade de Letras da UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 1/2016, ficando imersa por 6 meses.</p> <p>Estudou língua espanhola por um ano no ensino fundamental, um ano no ensino médio, quatro anos na graduação e três anos em curso de idiomas.</p> <p>Teve um professor no ensino fundamental, um no ensino médio, três na graduação e três em curso de idiomas.</p>

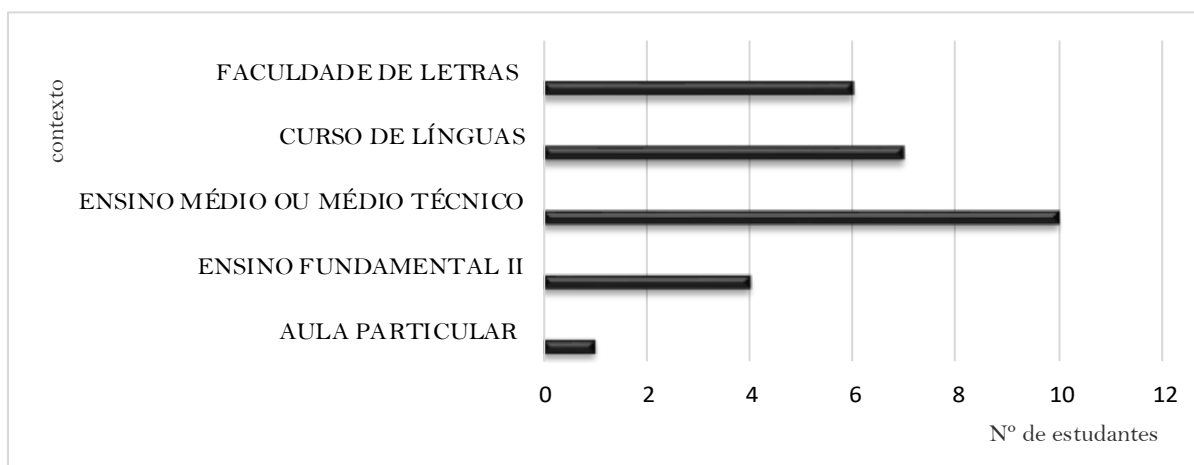
INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL:
EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES DE ESTUDANTES DA UFMG

MARTINA	CATALINA	ANY	KARLA	LUANA
País de imersão: Argentina	País de imersão: Argentina	País de imersão: Colômbia	País de imersão: Argentina	País de imersão: Argentina
<p>Concluiu o curso técnico em Análises Clínicas no ano de 2013 no COLTEC-UFMG.</p> <p>É estudante do curso de Ciências Contábeis na PUC Minas.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2012, ficando imersa por 51 dias.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos no ensino técnico de nível médio do COLTEC-UFMG e teve duas professoras.</p>	<p>Concluiu o curso de Letras, habilitação bacharelado em Língua Espanhola, em 2016 e cursa o décimo primeiro período de licenciatura em Português no ano de 2017, na Faculdade de Letras da UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 1/2014, ficando imersa por 6 meses.</p> <p>Estudou língua espanhola por um semestre em curso de idiomas e por quatro anos na graduação .</p> <p>Teve um professor no curso de idiomas e 10 professores de língua espanhola na graduação.</p>	<p>Concluiu o curso de Letras, habilitação licenciatura em Língua Espanhola e Portuguesa, em 2017, na Faculdade de Letras da UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2/2013 ficando imersa por 6 meses.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos na graduação.</p> <p>Teve 10 professores de espanhol no curso de Letras.</p>	<p>Concluiu o curso técnico em Análises Clínicas no ano de 2013 no COLTEC-UFMG.</p> <p>É estudante do curso de bacharelado em Engenharia Metalúrgica na UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2012, ficando imersa por 51 dias.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos no ensino técnico de nível médio do COLTEC-UFMG e teve uma professora.</p>	<p>Concluiu o curso técnico em Química no ano de 2015 no COLTEC-UFMG.</p> <p>É estudante do curso de Direito na UFMG.</p> <p>Participou do intercâmbio em 2015, ficando imersa por 44 dias.</p> <p>Estudou língua espanhola por três anos no ensino técnico de nível médio do COLTEC-UFMG e por quatro anos no ensino fundamental II. Teve dois professores de espanhol .</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do roteiro de informações sobre o participante da pesquisa.

A partir do quadro com o perfil dos estudantes-enunciadores, ilustramos com o Gráfico 2, a seguir, os ambientes de aprendizado de língua espanhola dos sujeitos de pesquisa.

GRÁFICO 2 - CONTEXTO DE APRENDIZADO DE ESPANHOL DOS ESTUDANTES –ENUNCIADORES



Fonte: Informações disponibilizadas pelos participantes no roteiro de informações para a pesquisa. Elaborado pela autora.

Os dados estão apresentados em concomitância, ou seja, os estudantes que estudaram E/LE no ensino superior podem também tê-lo feito em outro nível de ensino. Destacamos que nove dos estudantes pesquisados tiveram acesso à língua espanhola no ensino médio ou médio técnico, dado que aponta para a relevância da Lei do Espanhol, que, conforme nossa pesquisa de mestrado (CARVALHO, 2015) apontou, possibilitou ao estudante ter contato com o idioma. Outro aspecto relevante foi alto o número de estudantes que tiveram acesso ao E/LE no curso de línguas, pois, dos sete estudantes que frequentaram um curso de línguas, seis o fizeram em um projeto de extensão da UFMG, simultaneamente ao curso de Letras, dado que indica a extensão universitária como instância de democratização, de acesso, inclusive com custos menores ou gratuitos, para o professor em formação.

TABELA 1 - TEMPO DE ESTUDO DO E/LE POR NÍVEL DE ENSINO

ESTU- DANTE	AULA PARTICULAR	ENS. FUND. II	ENSINO MÉDIO OU MÉDIO TÉCNICO	CURSO DE LÍNGUA	GRADUAÇÃO (FACULDADE DE LETRAS)
1 ³⁹	-	-	3 anos	3 anos	-
2	-	-	3 anos	-	-
3	-	-	3 anos	-	-
4	-	-	3 anos	2 meses	-
5	-	-	3 anos	-	-
6	-	-	3 anos	-	-
7	-	4 anos	3 anos	-	-
8	-	3 anos	3 anos	-	-
9	-	1 ano	-	1 ano	5 anos
10	-	-	-	2 anos e 6 meses	7 anos
11	2 anos	-	-	6 meses	4 anos
12	-	1 ano	1 ano	3 anos	4 anos
13	-	-	-	1 semestre	4 anos
14	-	-	-	-	3 anos
15	-	-	3 anos	-	-

Fonte: Informações disponibilizadas pelos participantes no roteiro de informações para a pesquisa. Elaborada pela autora.

Nesta pesquisa salientamos que o Gráfico 2 e a Tabela 1 têm a função de expor para o leitor, com mais detalhamento e clareza, os dados referentes ao tempo de aprendizado de língua espanhola em contexto institucional, à parte do processo de internacionalização dos sujeitos de pesquisa, para com isso possibilitar algumas problematizações.

Na Tabela 1 elencamos o tempo de estudo da língua estrangeira por segmento de ensino; por conseguinte, distinguimos que dos estudantes que cursavam graduação em Letras, somente dois estudaram E/LE no ensino básico, e que, entre os estudantes do ensino superior, a demanda simultânea pelo estudo da LE no curso de língua foi mais elevado que entre os alunos que a cursavam na Educação Básica. Dessa forma, numa análise mais geral, depreendemos que há uma oferta deficitária do E/LE na Educação Básica brasileira, e esse aspecto impacta os estudantes de licenciatura e/ou bacharelado em Língua Espanhola, se entendermos que a demanda pelo curso de língua pode ter como objetivo suprir conhecimentos que não foram acessados na escola básica.

³⁹ A numeração refere-se apenas à ordem apresentada no Quadro 6, “Perfil dos estudantes-enunciadores”.

Os dados já mencionados, associados às informações de que alguns estudantes somente tiveram contato formal com o espanhol no ensino superior – tendo em vista que o curso de línguas ocorre simultaneamente à faculdade, e que uma estudante cursou espanhol por três anos no ensino médio técnico e ao cursar Letras não estudou disciplinas relativas à LEs e sim à língua portuguesa, podem sinalizar para o despertar do aprendizado de E/LE por processos identificatórios que extrapolam o ambiente escolar, muitos deles via artefatos da indústria cultural latino-americana. Estes também podem ser motivadores do interesse pelo processo de internacionalização do conhecimento.

Nossos gestos interpretativos dos dados nos levam a ratificar a efetividade de nossa articulação teórica entre AD, Psicanálise e alguns estudos em Ciências Sociais para a compreensão das subjetividades e singularidades que perpassam o processo de aprendizado de uma LE, que, em nossa concepção, dá-se via identificação e transferência na esteira do desejo.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS FATOS LINGUÍSTICOS: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

É a partir do atravessamento teórico entre AD e Psicanálise que trabalhamos na via de uma escuta qualitativa, da interpretação do fio do dizer atenta aos significantes e aos seus efeitos de sentido, bem como ouvimos os modos singulares de dizer e se dizer. Nossa escolha metodológica nos permite o alcance do objetivo geral e a discussão da hipótese de que as experiências de escolarização internacional somente possibilitam o aprendizado da língua espanhola se o sujeito-aluno inscrever sua subjetividade na imersão, implicar-se em seu desejo de se tornar outro e disponibilizar-se para a reescrita de si. Isto é, como o sujeito faz a experiência de si, como se dão seus modos de se tornar sujeito, seus modos de subjetivação no contexto de imersão.

Os instrumentos de geração dos fatos linguísticos consistiram em: *entrevistas semiestruturadas* (apêndice B) e *narrativas autobiográficas* (apêndices D e E). Entendemos como geração e não como coleta de dados, pois os dizeres dos sujeitos participantes não existiam antes da pesquisa, eles foram produzidos, gerados, a partir da solicitação do pesquisador, via instrumentos mencionados. Também elaboramos um roteiro de informações (apêndice A) a ser preenchido pelos pesquisados com a finalidade de facilitar a descrição dos seus perfis.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio e transcritas, empregando como referência para as normas de transcrição a legenda de símbolos baseada em SÓL (2014). Acreditamos que a entrevista realizada presencialmente nos permite maior sensibilidade na captura de momentos de enunciação e seus efeitos que se dão no ato

enunciativo. As entrevistas foram realizadas no COLTEC, de forma individual e gravadas em áudio, e a escolha do COLTEC como *locus* para a entrevista justifica-se, pois é o espaço universitário comum a todos os enunciadores. O roteiro de perguntas sofreu alterações de acordo com o desenrolar de cada entrevista, e algumas perguntas foram modificadas para suscitar respostas e informações tanto contraditórias ou equivocadas quanto reiterativas. Informamos também que, o instrumento continha um grande número de questões, portanto selecionamos as mais alinhadas aos objetivos de pesquisa para desenvolvermos nos gestos interpretativos das respostas apresentadas pelos participantes.

Salientamos que a contradição é constitutiva do discurso; é a “ilusão de uma unidade que se oculta e é ocultada: só tem lugar na defasagem entre a consciência e o inconsciente, o pensamento e o texto, a idealidade do corpo contingente da expressão” (FOUCAULT, 2013, p. 185). Para o filósofo, a contradição funciona ao longo do discurso como princípio de sua historicidade, ela faz parte do discurso, é a busca de coerência do sujeito para se dizer. E quanto ao equívoco, acreditamos que ele está relacionado com a manifestação da singularidade, porque a interpretação de cada um se dá a partir de seu saber inconsciente. Do mesmo modo, as significações dadas pelo sujeito são passíveis de atos falhos:

Trata-se de fato de um ato em que o corpo está em jogo [...] num dado instante ou ele um ato de fala ou de escrita substituído por outro; assim, substituídos, desviados ou invertidos, omitidos, esses atos têm duplamente uma função ele linguagem: assinalam em primeiro lugar a revelação de um desejo inconsciente; ao mesmo tempo, atestam um inconsciente estruturado como uma linguagem (condensação, deslocamento, metáfora, metonímia) e podem portanto ser decifrados como uma mensagem (ANDRÈS, 1996, p. 55).

Esses atos também se apresentam sob a forma de lapsos, de mal-entendidos por falsa audição, falsa leitura, esquecimentos, descumprimento de uma intenção, certos erros, em atos de fala ou de escrita. Para Freud, o ato falho situa-se como uma formação de compromisso entre o consciente e o recalado.

As perguntas elaboradas para a entrevista semiestruturada tiveram o objetivo de causar efeito de repetição, pois é na repetição dos dizeres dos sujeitos enunciadores que objetivamos identificar os possíveis sentidos gerados nas regularidades. No entanto, também prestamos especial atenção aos lapsos, aos deslizes, que se (re)velam nos modos de dizer singulares, para distinguirmos do que se caracteriza como ressonância de dizeres socializados e cristalizadores de representações de dizeres do Outro que podem tipificar como um modo próprio do sujeito (se) dizer. As repetições enunciativas contribuem para a análise das regularidades e para a identificação das representações dos sujeitos participantes

da pesquisa. Em nosso estudo, consideramos que a representação é de natureza inconsciente e desempenha um papel fundamental na construção de subjetividades, de acordo com Andrade (2008).

Sól (2014) salienta que há importantes estudos sobre narrativas em LA, entretanto ainda são poucas as pesquisas sob o prisma discursivo/psicanalítico. Paiva (2008) destaca que as narrativas nas pesquisas contemporâneas são analisadas com ênfase na organização da experiência humana, e em Almeida (2016) as narrativas autobiográficas configuram que:

a escrita de si nasce entrelaçando fios e tecendo sentidos em um movimento de incompletude que, como pétalas, desabrocham a cada movimento de implicação do autor, na constituição da escrita autobiográfica, como um gênero que permite o engajamento do sujeito frente ao reconhecimento de si, como auto-referencial (ALMEIDA, 2016, p. 25).

É no enlaçamento com o outro, possibilitado pela escrita, que tecemos nossos gestos de interpretação, que, conforme aponta Orlandi (2007), ligam-se aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentido, e descrevem a relação do sujeito com sua memória. Dessa forma, inter-relacionamos descrição e interpretação com o propósito de compreensão dos efeitos de sentido produzidos por significantes recorrentes nas narrativas autobiográficas elaboradas pelos pesquisados.

Os estudantes participantes receberam, logo após a realização da entrevista semiestruturada, um convite, conforme Apêndice D, com orientações para a elaboração das narrativas autobiográficas. Estas deveriam ser enviadas por *e-mail* até a data definida com o participante. Tendo em vista que recebemos um número reduzido de narrativas no primeiro convite, decidimos sofisticar o instrumento, através de um convite personalizado para a realização de uma narrativa autobiográfica multimodal, com o propósito de tocar as memórias dos discentes e motivá-los à escrita.

A fim de acionar a memória, tocar os afetos e mobilizar o estudante enunciatador à tessitura engajada da narrativa, reenviamos pelas redes sociais Instagram e Facebook e também por *e-mail* aos participantes que não haviam entregado as narrativas um segundo convite personalizado, conforme Apêndice E. Neste, propusemos a escrita de uma narrativa autobiográfica a ser elaborada diretamente em um *link*, via ferramenta disponível no Google Drive. Orientamos que o texto poderia apresentar-se em gênero multimodal, com uso de imagens, música, poemas, dentre outros elementos, caso desejassem. Observamos que o convite personalizado gerou retorno mais rápido e atendeu aos objetivos de pesquisa, provavelmente por consistir em uma escrita na tela, portanto, mais próxima da prática

cotidiana dos participantes da pesquisa. Assim, ao reajustar a rota, propusemos um modo mais interativo de geração de dados para os participantes.

Como aponta Pêcheux (2008), detectar momentos de “interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição [...], ou seja, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2008, p. 57) é uma posição que considera a transcrição dos enunciados como um gesto de interpretação, bem como a seleção dos recortes e o modo de descrevê-los. Assim, a partir da materialidade gerada e logo transcrita (entrevistas), analisamos a materialidade discursiva ancorando-nos em nosso dispositivo de análise linguístico-discursiva⁴⁰ amparada em conceitos psicanalíticos, com especial atenção aos deslizos e efeitos do significante.

Ressaltamos que todos os participantes tiveram ciência do conteúdo e objetivos da pesquisa através da leitura e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Apêndice C. Esclarecemos ainda que, no ano de 2017, foi comunicado à diretoria do COLTEC-UFMG o teor e *locus* da investigação, conforme carta disponibilizada no Apêndice F. Desse modo, reafirmamos nosso compromisso ético com as premissas para o desenvolvimento dos estudos em LA orientadas pela UFMG.

Na sequência do capítulo, detalhamos nossa proposta de dispositivo analítico.

3.3.1 Análise linguístico-discursiva amparada em conceitos psicanalíticos: efeitos do significante

Teixeira (2011) alerta-nos para a sensibilidade do linguista afetado pelo saber da Psicanálise, ou seja, este reconhece a intervenção do inconsciente na constituição dos sentidos e torna-se sensível à escuta dos restos de sentido originários de determinada forma linguística.

Assim, é a partir de uma escuta de inspiração analítica, escuta não ingênua, marcada pelas leis do significante que organizam o discurso e pensando nos dizeres escutados para além da via de uma única significação (BASTOS, 2018), que desenvolvemos nossa pesquisa de cunho qualitativo sob o prisma discursivo-psicanalítico.

Vinculadas à Análise de Discurso franco-brasileira, ancorada nos postulados da terceira fase de Michel Pêcheux, que concebe o acionamento da Psicanálise, em nosso percurso metodológico, desenvolvemos uma análise linguístico-discursiva amparada em conceitos psicanalíticos, com especial atenção aos efeitos do significante. Embora possa soar redundante a nomeação do nosso dispositivo de análise, destacamos que a maioria das

⁴⁰ Salientamos que não compreendemos o discurso sem o linguístico, entretanto, parece-nos relevante o emprego do termo composto.

vertentes da AD não é de natureza psicanalítica. É na elaboração de Pêcheux (2014), ao não prescindir de uma teoria não subjetivista da subjetividade, que designa o processo de constituição do sujeito, que encontramos a interligação entre subjetividade e discursividade.

Tencionamos desenvolver nessa proposta um olhar para os elementos linguísticos que compõem a discursividade, com a sensibilidade de um analista do discurso afetado, implicado, perpassado pelo arcabouço teórico da Psicanálise – dessa forma, concebendo o sujeito como efeito de sentido, como sujeito que desliza entre significantes, logo, cindido por um saber inconsciente. Em virtude dessa vinculação teórico-metodológica, retomamos a noção de significante:

Termo introduzido por Ferdinand de **Saussure** (1857-1913), no quadro de sua teoria estrutural da língua, para designar a parte do **signo lingüístico** que remete à **representação psíquica do som (ou imagem acústica)**, em oposição à outra parte, ou **significado, que remete ao conceito**. Retomado por Jacques **Lacan** como um **conceito central em seu sistema de pensamento**, o significante transformou-se, em psicanálise, no **elemento significativo do discurso** (consciente ou inconsciente) **que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito**, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 708, grifos nossos).

Na elaboração do nosso dispositivo privilegiamos a importação conceitual, essa espécie de metabolismo, metamorfose conceitual da noção de significante que Lacan extrai de Freud e de Saussure fazendo modificações. Em Saussure a correspondência de sentido ocorre entre um significante (som, imagem acústica) e um significado (pensamento), já para Lacan o significado passa a estar atrelado à cadeia significante (sequência de significantes), que em seu funcionamento vai enlaçando os sentidos. Ou seja, o significante tem primazia sobre o significado, e é a concatenação dos significantes que determina os efeitos de significado e de significação. Aquilo que era uma lógica de signos em Saussure, em Lacan passa a ser a lógica dos significantes, conforme aponta o psicanalista Christian Dunker (2017b). Logo, é a lógica dos significantes que nos interessa especialmente.

Lacan defende a ideia de que a significação só se torna possível após a revelação de todos os significantes, o que se dá por meio de um deslizamento do sentido na extensão da cadeia significante (VICENZI, 2009). É nesse processo de deslizamento que os efeitos de sentidos são constituídos. Ilustraremos esse processo com a articulação de Franco (2016), na qual a pesquisadora estabelece uma analogia entre o deslizamento na cadeia e o funcionamento de um relógio analógico:

Imaginemos um relógio analógico sem o ponteiro de segundos e cujo ponteiro de minutos esteja apontando para o minuto zero. Se quisermos saber se ele está funcionando, não é possível sabê-lo até que o referido ponteiro aponte para o minuto um. Assim, a **significação “funcionamento” não se encontra nem no**

minuto zero (primeiro significante), nem no minuto um (segundo significante), mas no que acontece entre o zero e um. Essa significação, portanto, só pode ser apreendida após a manifestação dos dois significantes, zero e um, ou seja, no *après-coup*. Assim, analogicamente, a significação *do* e *para* o sujeito se dará também no *après-coup* e poderá ser desestabilizada à medida que novos significantes são colocados pelo sujeito (FRANCO, 2016, p.24, grifos nossos).

Figura 1: A significação no *après-coup*



(FRANCO, 2016, p. 24)

É no enlaçamento dos sentidos e de seus efeitos, produzidos pelos significantes, que serão conhecidos no *après-coup* (depois), de maneira retroativa, que teceremos nossos gestos analíticos, ao pinçarmos os significantes na materialidade linguística disponibilizada pelos sujeitos-enunciadores que são atravessados pelo inconsciente e pela relação com a alteridade.

Ratificamos que, para Lacan (1964), a experiência de Psicanálise é uma experiência de linguagem na qual o sujeito se apresenta por meio do significante, ele emerge do significante, sendo um significante para outro significante. Assim, em nosso processo de análise linguístico-discursiva de orientação psicanalítica, estamos cientes de que o significante é um rastro do sujeito, portanto o seguimos e o marcamos, pois seus efeitos em cadeia nos conduzem às subjetividades e nos permitem delinear as representações. Afinal, é partindo da compreensão de que “o significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante” (LACAN, 2008, p. 47), que detectamos os significantes nas produções enunciativas e interpretamos seus efeitos de sentido na rede discursiva que perpassa nosso *corpus*.

Entendemos, especialmente, os efeitos compreendidos nos significantes ressonantes como possibilitadores do acesso às subjetividades dos sujeitos-enunciadores. Esses significantes foram produzidos e apreendidos a partir dos dizeres nas entrevistas semiestruturadas – que possibilitam um espaço de fala, de circulação discursiva, de fazer-dizer – e das narrativas autobiográficas, que permitem o engajamento do sujeito frente ao reconhecimento de si (ALMEIDA, 2016). Ambos os instrumentos foram relevantes para constituirmos nosso *corpus* e discutirmos nossas perguntas de pesquisa.

Nosso trabalho como analistas do discurso atravessados pela Psicanálise, empregando os instrumentos mencionados, garante um lugar de alteridade e endereçamento das falas para a produção de um saber em nome próprio, tendo em vista que o que é falado

retorna ao sujeito com uma nova significação, pois, ao falar para o outro, o que é dito adquire um outro sentido, novas significações.

Com o intuito de identificar as representações contidas nos discursos que atravessam, organizam, e pelos quais os participantes de pesquisa são produzidos como sujeitos, entendemos que nosso dispositivo de análise linguístico-discursiva psicanaliticamente orientada está inspirado e dialoga com a proposta das ressonâncias discursivas desenvolvida por Serrani (2005). A inspiração na proposta AREDA⁴¹ nos auxilia, a partir das ressonâncias discursivas, na identificação dos significantes, que emergem na materialidade linguística, e em seus efeitos de sentido nos conjuntos de enunciados, bem como na análise das representações.

Serrani explica que “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante. Trata-se de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos” (SERRANI, 2005, p. 90). A autora explica que a caracterização das ressonâncias discursivas se dá na *repetição de itens lexicais, nas construções parafrásticas e nos modos de dizer*. Há também outras categorias, como *contradições, metáforas, denegações, regularidades e dispersão de sentidos, efeitos polissêmicos, lapsos*, dentre outros, que permeiam a materialidade discursiva dos dizeres dos estudantes-enunciadores. Para Serrani, o exame das ressonâncias e das recorrências tem “o objetivo de estabelecer como ocorre, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes em um discurso determinado” (SERRANI, 2005, p. 90), ou como algum dizer pode se afastar dessas representações predominantes. Os dizeres que se afastam dos sentidos predominantes marcam a singularidade do enunciador, permitindo-nos nos valer dos conceitos psicanalíticos para interpretar esses traços.

Desse modo, lançamos mão de nosso dispositivo analítico, sistematizado nas seguintes etapas:

- escutar: ofertar uma escuta qualificada, de inspiração analítica. Esta pensa os dizeres para além da via de uma única significação;
- buscar: as regularidades, que contribuem para a representação de um sentido que predomina ao examinarmos os elementos linguísticos (*repetição de itens lexicais*,

⁴¹ Projeto AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, desenvolvido por Serrani-Infante (1998) e articulado por Neves (2002) em sua pesquisa de doutorado. De acordo com Neves (2002), a proposta consiste em captar depoimentos dos sujeitos pesquisados respondendo a um roteiro de perguntas abertas, estando os sujeitos sozinhos, podendo responder às perguntas a qualquer hora e lugar, sem a interferência direta do pesquisador.

construções parafrásticas, modos de dizer, contradições, metáforas, denegações, regularidades, dispersão de sentidos, efeitos polissêmicos, lapsos, dentre outros) que compõem as ressonâncias discursivas; e compreender as diferentes manifestações humanas que se dão entre sujeito e funcionamento linguístico;

- *significar*: ancoramo-nos – em uma releitura dos dizeres elencados em representações – no repertório da Psicanálise e em noções das Ciências Sociais para a etapa de compreensão do funcionamento significativo que vai enlaçando sentidos. Debruçamo-nos sobre os recortes das representações, estabilizadas na cultura e singularizadas nos modos de dizer de cada sujeito, para ouvir e pinçar os significantes reiterados nas construções discursivas.

Assim, através do processo de *escutar, buscar e significar*, sensível aos modos como os elementos linguísticos se articulam e produzem discursividade e aos efeitos que isso produz na linguagem, analisamos os possíveis efeitos de sentido dos significantes; de acordo com as condições de produção dos dizeres do *corpus*.

É na perspectiva da relação entre a repetição de marcas linguístico-discursivas, a emergência de significantes e seu processo de significação – que ocorre a partir de um deslizamento do sentido na extensão da cadeia significativa produzindo efeitos de sentido – que concebemos o diálogo com as ressonâncias discursivas de Serrani (2005) para a elaboração de nossa análise linguístico-discursiva, amparada em conceitos psicanalíticos e nos efeitos do significante. Salientamos, entretanto, que nosso dispositivo diferencia-se das ressonâncias na medida em que voltamos nossa lente para a dimensão psicanalítica das manifestações linguísticas.

Ratificamos que fazem parte de nosso dispositivo a noção de ressonância discursiva (SERRANI, 2005), a compreensão do interdiscurso e do intradiscurso como partes fundantes da materialidade discursiva. Para Orlandi (2007), a memória tratada na relação com o discurso é concebida como interdiscurso, aquilo que fala antes, em outro lugar, portanto, a memória discursiva torna possível todo dizer que está na base do dizível e sustenta cada tomada de palavra. Assim, o interdiscurso, como o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o dito, disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada, afirma Orlandi (2007).

Da corrente enunciativa, atravessada pela Psicanálise, empregamos algumas das modalidades do aporte teórico-analítico de Authier-Revuz (2004, 1998), autora que contempla a concepção psicanalítica do sujeito, aspecto singular em sua abordagem. Flores e Teixeira (2005) destacam que o estudo de Authier-Revuz inicia-se por uma etapa dedicada a

“identificar, inventariar, classificar e descrever as formas mediante as quais se realiza o desdobramento metaenunciativo” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 74). Empregamos as formas marcadas e não marcadas da heterogeneidade mostrada e constitutiva, elementos que abordam o outro, a alteridade do/no discurso.

A heterogeneidade mostrada é linguisticamente descritível, na qual, através do “fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, *o outro*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12). Pode ser depreendida pelo discurso direto, pelo discurso indireto, pelas aspas, pelas glosas, pelo retoque, pelo ajustamento, pela modalização autonímica, pelo itálico e pela entonação, por exemplo. Entretanto, a heterogeneidade constitutiva não é marcada na superfície linguística, é um princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem.

Ancorada em Bakhtin e Lacan, Authier concebe o *outro* como condição constitutiva do discurso e desenvolve a noção de heterogeneidade constitutiva. Para Bakhtin, o outro recobre os outros discursos constitutivos do discurso; o outro da interlocução, o superdestinatário, um terceiro invisível, afirmam Flores e Teixeira (2005). Já para Lacan o outro é “da ordem de uma alteridade radical, ‘espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo’, um ‘outro’ definido como outro imaginário, lugar da alteridade especular” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 76). A perspectiva de uma determinação inconsciente do outro em Lacan difere da abordagem bakhtiniana, então Authier-Revuz (1998) articula inconsciente e interdiscurso ao delinear a heterogeneidade constitutiva – esta definida como aquela em que o dizer do sujeito relaciona-se com outros dizeres, mas não possibilita marcas linguísticas, nas quais se percebe a presença do outro, e conduz o sujeito do discurso a uma memória discursiva.

Apresentamos em nosso capítulo metodológico as origens da pesquisa em LA, as tendências mais recentes e como construímos nossos dispositivos analíticos no eixo das pesquisas de base discursivo-psicanalítica. Em suma, a escolha da base teórica simboliza a carta de navegação, como expressa a epígrafe que selecionamos para este capítulo. Nossa metodologia justifica-se pelo objeto de estudo assumido: o discurso do estudante-enunciador, heterogêneo por constituição, e a consideração da singularidade, que nos aponta o que destoa nas regularidades do discurso. Entretanto, compreendemos que ao navegar no mar, ou seja, no processo analítico dos dados, o labor com a linguagem apresenta as forças do vento, através do desafio da lida com a opacidade da linguagem; e os rigores do mar, representados pelas delimitações que nos impõem o fazer científico amparado nas escolhas teórico-metodológicas empreendidas.

E na tessitura da proposição da língua espanhola como objeto causa do desejo de outro lugar discursivo no qual o sujeito possa escolher o mestre de seu gozo, analisamos no Capítulo IV, os seguintes feixes de representações: *a.* representações sobre a experiência de escolarização internacional, *b.* representações acerca da imersão e do aprendizado de espanhol: experiências e memórias, *c.* representações sobre nível linguístico e imersão, *d.* representações sobre a cultura hispanófono, e *e.* representações sobre a sinestesia.

Entendemos que a metodologia cumpre sua função de âncora, dando sustentação às análises empreendidas no Capítulo IV, intitulado *Análise discursiva do corpus*, no qual desenvolvemos a proposta do dispositivo aqui descrita, lembrando que é necessário o movimento em espiral no ir e vir entre a teoria e a materialidade do *corpus*.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DISCURSIVA DO *CORPUS*



*Quero encontrar a ilha desconhecida, Quero saber quem sou eu quando nela estiver,
Não o sabes,
Se não saís de ti, não chegas a saber quem és, [...]
Todo homem é uma ilha [...] é necessário sair da ilha para ver a ilha,
que não nos vemos se não nos saímos de nós [...]*

José Saramago

4.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO INTERNACIONAL

Conforme enunciamos na introdução desta tese, este capítulo está concebido como um farol, pois, a partir dos dispositivos do nosso ancoramento teórico-metodológico, vislumbramos lançar luz em direção aos modos de enunciação dos sujeitos navegantes e compreender seus efeitos de sentido, entrecruzados pela ilha desconhecida de seus processos inconscientes, que permeiam a saída de si em busca de uma experiência subjetiva de desejo da descoberta e do contato-confronto com a língua-cultura para descobrir-se a si mesmo.

Assim, no dinâmico movimento do mar de vozes que dizem da experiência de navegação, da entrega de si à língua estrangeira na imersão linguística, escutamos os sujeitos velejadores, que se deparam ora com turbulências, ora com calmarias, e precisam desenvolver a arte de manobrar as velas, de acordo com o fluxo dos ventos, no processo de aprendizado.

Nossos gestos de interpretação das análises visam, no movimento dos sentidos, na errância dos sujeitos, nos lugares de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios, conforme destaca Orlandi (2007), verificar como se estabelecem as representações acerca das motivações para a internacionalização do conhecimento e, nestas, a dimensão do desejo para os sujeitos participantes da pesquisa.

Dessa forma, nesta seção, através do nosso dispositivo analítico mencionado, depreendemos quatro feixes discursivos norteadores e os intitulamos: (1) O desejo por como gozam os outros da língua-cultura (in)atingível, (2) *¿Hablas español?* Enlaçamento com a voz do Outro, (3) Zona de conforto e inquietude: em busca de um ideal do eu (4) Viajar: o saber-sabor da experiência. Depreendemos do intradiscorso efeitos que remetem às representações sobre as quais discorreremos nas subseções que se sucedem.

4.1.1 O desejo por como gozam os outros da língua-cultura (in)atingível

Iniciamos nossa entrevista semiestruturada perguntando a cada estudante-enunciador: *Por quais motivos você desejou fazer um intercâmbio para a Argentina/Colômbia/Espanha?* Em seguida, eles enunciaram sobre as motivações que suscitaram o desejo de realizar um intercâmbio em um país hispanofalante. A partir das respostas à questão, selecionamos os dizeres do Quadro 7, que constam integralmente elencados nos recortes discursivos (RDs) ao longo da seção, para tecermos nossa interpretação.

Há RDs extensos, e entendemos que sua integralidade é relevante, tendo em vista que o discurso é o objeto de estudo de nossa tese, portanto alguns estarão

disponibilizados no Apêndice G. Salientamos que todos os RDs deste capítulo foram gerados a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os participantes da pesquisa, conforme o Apêndice B. Também elaboramos quadros no intuito de possibilitar uma leitura mais fluida e apresentar ao leitor uma síntese dos dados.

QUADRO 7 - GOSTAR DA LÍNGUA-CULTURA

RD 01	[...] me apaixonei muito pela cultura latino-americana:: [...] [...]
RD 02	[...] o espanhol sempre foi minha paixão [...] [...] [...] sempre quis ir pro <i>México</i> [...]
RD 03	[...] e eu achava a coisa mais linda (variante da <i>Argentina</i>) [...]
RD 05	[...] eu realmente gosto muito do espanhol [...] [...] [...] / eu acho que // eu me <i>identifico mais</i> [...]
RD 07	[...] sempre gostei muito do espanhol, muito da <i>cultura latino-americana</i> [...]
RD 09	[...] era uma língua que ela percebia que eu gostava , [...] e eu também gostava e sentia e tinha certeza que eu gostava da língua [...]
RD 10	[...] sempre gostei muito do espanhol assim, na verdade sempre não / Eu comecei a gostar // a gostar mais assim no ensino médio e no final do ensino fundamental [...]
RD 12	[...] eu pensava muito na <i>Espanha</i> [...]

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

Interpretamos que o reiterado uso do verbo *gostar* nos RDs 05, 07, 09 e 10 destaca a acepção relativa ao aprazível, à língua que possibilita um regozijo, que faz o sujeito tomar gosto por ela, que o toca e promove um afeto, uma energia em direção ao seu aprendizado. Há uma intensificação dos sentidos do *gostar* e do *apaixonar* verificada pelo emprego dos advérbios *muito* e *mais* (*mais linda*), relacionados a esses verbos nos RDs 01, 03, 05, 07 e 12.

Desse modo, analisamos que a superfície linguística aponta para a dimensão afetiva, para o investimento dos sujeitos no objeto língua-cultura como um possível mobilizador do desejo de saber, do desejo pela imersão, pelo encontro com o Outro no processo de internacionalização. Esse desejo pode ser possibilitador de novas aprendizagens e indica ser a língua espanhola um objeto de aprendizagem de investimento forte, passional.

A imbricação entre língua estrangeira (LE), língua materna (LM) e psiquismo é apresentada por Revuz (1998), ao observar que, para a expressão do sujeito,

[...] a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber. [...] a maneira pela qual um sujeito se relacionou com a língua é ela mesma sintomática de sua organização psíquica, mas o universo das formas linguísticas e o do psiquismo individual são, um e outro, complexos demais para que se possa estabelecer paralelismos ou correspondências estáveis entre os dois (REVUZ, 1998, p. 217, grifos nossos).

São os efeitos de sentido mobilizados pela estranheza da relação entre LE e psiquismo, manifestados na linguagem, expressos em língua materna, que nos permitem assinalar indícios da constituição subjetiva do estudante-enunciador. Assim, compreendemos os modos de dizer sobre o *gostar* da língua espanhola, os traços identificatórios com a cultura e os países hispânicos expressos no pensar na Espanha (RD 12), no querer ir para o México (RD 02), na apreciação da variante argentina como a mais linda (RD 03) e na identificação com a língua espanhola e com a cultura latino-americana (RDs 05 e 07), como formas linguísticas que indicam a função subjetiva na linguagem e configuram o sujeito desejante. Este tem o desejo de se ver no lugar do outro, pois nessa dimensão há a marca de uma diferença – subjetiva, linguística, cultural – que o faz sujeito, logo sujeito de desejo.

Imersos também no contexto das globalizações, conforme afirma Souza Santos (2011b), os sujeitos experienciam a intensificação das interações transnacionais com práticas capitalistas globais, práticas sociais e/ou culturais transnacionais. Essas interconexões lhes permitem acessar o universo idiomático do mundo hispânico e sua produção cultural, processos que produzem efeitos na forma de subjetivação dos estudantes desta pesquisa, sendo a manifestação do desejo pela língua espanhola um deles.

O desejo leva o sujeito a se implicar na vida a partir do que lhe falta e a entrar em um processo de grande mobilidade libidinal, segundo Mrech (2003). O desejo é definido como “falta inscrita na palavra e efeito da marca do significante sobre o ser falante” (CHEMAMA, 1995, p. 42). Assim, a realização da experiência de imersão internacional na língua-cultura remete ao desejo do sujeito, que, para Lacan (2016), é o desejo do Outro.

O desejo pelo espanhol como língua estrangeira, ressonante nos modos de dizer do Quadro 7 especialmente através do efeito dos significantes *gostar* e *apaixonar*, indica representações imaginárias que dizem de um desejo de ter escolha, de eleger uma língua na qual se exprimir, “desejo do gozo do Outro. O que é um desconhecimento do Outro, do grande outro da linguagem, [...]. Devido ao fato de que o outro imaginário fala, mas porque ele se exprime numa língua diferente, ele não parece gozar como nós e logo, talvez, goze melhor” (PRASSE, 1997, p. 72). Desse modo, a língua espanhola incidiria como objeto que funciona como causa para o desejo de outro lugar discursivo pela via da língua.

Empregamos a terminologia (in)atingível para mensurar o paradoxo, aquilo que é aparentemente contraditório, mas que apesar de tudo tem sentido (TANIS, 2010), tendo em vista que, ao mesmo tempo que é possível obter (atingir) uma satisfação, um regozijo na experiência estética ao se expressar na língua estrangeira, não é possível gozar como o outro. Esse gozo como o outro não ocorre porque não se é o outro, esse é um lugar da falha, de um não saber, portanto está instaurada a impossibilidade de atingir o saber do gozo do nativo.

A seguir, apresentamos nossas análises dos dizeres dos sujeitos acerca dos desdobramentos subjetivos da relação da LE faltosa no contato com a alteridade na internacionalização.

4.1.2 *¿Hablas español? Enlaceamento com a voz do Outro*

A partir dos dados de sua pesquisa de mestrado, Carvalho (2015) apresenta uma articulação entre a pulsão invocante (voz como elemento que faz laço entre os falantes) e a interdição do desejo, noções estas caras à Psicanálise. Retomamos aqui a pulsão invocante (voz), agora como consentimento para o desejo do estudante-enunciador, fígado pela voz do grande Outro – cultura hispânica – e do pequeno outro – sujeitos nativos interlocutores. De acordo com a psicanalista Raquel Rangel (2011), a voz remete a um chamamento, a um enlaceamento entre sujeitos e linguagem; a voz do Outro é a manifestação do desejo do sujeito sob a alegação de que o desejo do sujeito se alicerça como desejo do grande Outro, através da voz.

Lacan, em *O seminário, livro 11* (1979), reafirma o sujeito como efeito de linguagem que está sob a imposição de alguma forma de satisfação corporal, na fronteira entre o psíquico e o somático. Freud (1996) já marcara que a pulsão era feita da fonte, estando esta nas bordas do corpo (olho, ouvido, boca, ânus, pele), e que essa fonte necessitava de seu objeto. Lacan acrescenta dois objetos pulsionais à concepção freudiana de pulsão: a voz e o olhar. A pulsão é “precisamente essa montagem pela qual a sexualidade participa da vida psíquica, de uma maneira que se deve conformar com a estrutura de hiância que é a do inconsciente” (LACAN, [1964] 1979, p. 173). A pulsão invocante está relacionada à voz que presentifica uma perda e representa um suporte que o sujeito encontra para o desejo do Outro, conforme afirma Jorge (2005). As pulsões criam o corpo, corpo pulsional no qual opera o gozo das palavras e do próprio corpo.

A satisfação pulsional propiciada pela voz, como prática do corpo, pode ser observada a partir da ressonância em torno do significante *falar* a língua espanhola, enunciado no fio do dizer, com especial recorrência nos RDs de 01 a 03:

RD 01

Por quê? [...] quando eu estava na faculdade eu me apaixonei muito pela cultura latino-americana, por que rolou esta identidade latino-americana, coisa que a gente não aprende na escola, a sociedade não ensina isso pra gente, o brasileiro ele não tem esta identificação com a América Latina e por meio da faculdade eu tive esta identificação e apaixonei pela cultura, assim por mais que América Latina seja muito diversa, pluricultural, a gente tem muitas coisas em comum né, [...] inicialmente eu queria ir para um país latino-americano, aí estudei muito os países, olhei muito Colômbia, olhei muita a Argentina e Chile, [...] eu nem pensava em Espanha, por que eu achava que era difícil e não ia conseguir e tal [...] uma colega falou assim, ah estou indo pra Barcelona ano que vem [...] Aí nesse momento eu já decidi, então vai ser Espanha

/ e eu acho que um ano vai ser bem melhor para **desenvolver a língua** para eu ter uma **imersão maior na cultura e na língua espanhola**, independente de onde seja né [...] depois o resultado fiquei **muito contente** e aí consegui uma **bolsa integral** pra ir para lá [...] aí eu fui **me apaixonando**, fui **vendo Barcelona** / gente que lugar incrível!! e aí eu cheguei lá e a paixão foi maior ainda (risos) / foi muito incrível.

Lenita
FALE-UFMG⁴²

RD 02

[...] É na verdade eu **sempre quis ir pro México** / Mas na universidade não tinha um programa que me atendesse e:: aí tinha uma vaga pra **Santa Fé** [...] na verdade eu **nunca gostei do espanhol da Argentina** porque pra mim **chã, chã, chã me irrita profundamente** [...] E aí pouco tempo agora eu fiquei sabendo que eu **falava muito chã** quando eu voltei da Argentina e era **algo inconsciente né? Porque quando você convive com a língua acaba que / toma, né. Faz parte de você, íntegra** e aí eu fui por falta de um programa que me atendesse para o México. / Eu sempre fui **muito bicho solto**, então **meu sonho** antes de entrar na universidade **era fazer o intercâmbio** / às vezes eu digo que eu entrei na universidade pensando já em fazer o intercâmbio. A universidade abriria estas portas porque / **financeiramente / minha família não poderia arcar com o intercâmbio.** [...] Então a universidade me deu esta **bolsa**, e foi a **oportunidade** que eu precisava. [...] **o espanhol sempre foi minha paixão** e aí que me motivou durante / toda a minha graduação e fazer o intercâmbio era mais uma possibilidade de confiança / porque **aqui na universidade / com vinte, trinta alunos em sala, você não fala.** / [...] **o espanhol que eu aprendi foi só dentro de sala.** Eu não tive possibilidade de estudar o espanhol antes, claro cursinho, mas é algo **muito superficial**, a universidade me pedia mais, me pedia que eu **lesse em espanhol, que eu falasse fluentemente, e me faltava muita confiança** / Então, eu **me propus ir prum país hispanohablante e falar somente em espanhol** / então, eu vou ser **obrigada a falar em espanhol** / Na **sala de aula é muito fácil**, repetir o **metodozinhos**, [inc.], pero mas nos países, não. **Você vai ter que expandir seu vocabulário / vai expandir seu corpus linguístico** [...] Então pensando nisso, em **confiança, em conhecimento / eu enfrentei esse desafio.** [...] eu sempre / tive essa facilidade em **aderir à língua**, brincando, [...] mas **na hora de falar**, por ser um pouco **tímida**. / Então, eu **não falava**, eu sabia o que falar, mas eu **não falava**, um pouco que eu me recusava das oportunidades que eu tinha e **falava simplesmente quando era obrigatório** / Já lá era uma oportunidade de **falar sempre / todas as horas / seria obrigatório**. Como num país sem ninguém, sozinha você teria que se virar, enfrentar todos os desafios. Então **falar era o que iria abrir todas as portas pra mim.**

Catalina
FALE-UFMG

RD 03

[...] eu sempre tive acesso à **variante da Espanha**, e eu sempre **falava nessa variante**, sempre, **sempre, sempre, sempre**. Só que aí / eu comecei a ter na faculdade, algumas matérias, algumas disciplinas, envolvendo a **Latino-América**. / E aí eu comecei a pensar na minha condição assim / de **brasileira** / **Eu também era uma latino-americana** e que / era um absurdo eu não ter, sabe eu não ter tido acesso à **cultura próxima** de mim / e aí eu tinha uma / uma amiga que **falava variante da Argentina**, e eu **achava a coisa mais linda** do mundo. [...] queria **aprender a variante**. Acabei saindo de lá assim **falando / esqueci completamente a variante...** / foi bem legal, assim, porque eu realmente consegui me comunicar bem, consegui aprender e foi uma coisa que **me marcou** porque assim até os meus professores **me viam falando** assim, porque eu **era reconhecida assim pelo meu jeito de falar, é:: você mudou, que legal!** / eu acho que a gente tem que **se renovar, a gente tem que**, buscar / as outras maneiras de enriquecimento.

Luna
FALE-UFMG

⁴² A abreviatura refere-se à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A habilidade de falar em espanhol está presente no *corpus* parafrasticamente repetida, sinalizada como um grande objetivo a ser almejado na imersão. É relevante ressaltar que a expressão/interação oral no contexto de imersão não está relacionada unicamente à prática de conteúdos nociofuncionais e gramaticais, apontados no discurso do ensino/aprendizagem em LA e estudados em sala de aula, mas também ao efeito de uso real e efetivo da língua, em seu processo de produção e compreensão de sentidos com o falante das variantes dos países citados. No que entendemos, a partir de Serrani (2004, p. 144), como processo discursivo, ou seja, no “modo de acontecimento da enunciação em segunda língua”, tanto a materialidade linguística quanto o processo discursivo operam interdependentemente e em duas dimensões: a da intencionalidade e a da subjetividade inconsciente, em grande parte determinadas sócio-historicamente. Desse ponto de vista, continua a autora, a produção-compreensão em segunda língua (L2) é mediada imaginária e simbolicamente (nas identificações com o outro falante e com o Outro da cultura).

Expressar-se em língua espanhola na “*América Latina diversa, pluricultural*” (RD 01 e RD 03) e também na Espanha (RD 01), ou seja, permear discursividades de diferentes culturas, identifica (“*era reconhecida assim pelo meu jeito de falar*” – RD 03), marca (“[...] *eu sempre / tive essa facilidade em aderir à língua brincando*”, “*me marcou*” – RD 02), e faz corpo (“*Porque quando você convive com a língua acaba que / toma, né. Faz parte de você, integra*” – RD 02) no estudante-enunciador.

Na ambivalência com a variante da Argentina (RD 02), que ora proporciona o banho de sons (REVUZ, 1998) do “*chã, chã, chã que irrita*”, e posteriormente “*eu falava muito chã quando eu voltei da Argentina e era algo inconsciente né?*”, permeia o reconhecimento da enunciadora de que algo vai além do que é da ordem da intenção e que ela própria nomeia como inconsciente. Podemos dizer que aí houve um enlaçamento através da voz, na relação imaginária com o Outro no processo de imersão. Podemos assim dizer de um processo que remete à constituição subjetiva e identitária dos discentes, na medida em que é pela fala que o sujeito se constitui, conforme Andrade (2011).

Também depreendemos o enlaçamento pela voz, que escapa à intencionalidade do sujeito, no modo de dizer “*eu sempre falava nessa variante, sempre, sempre, sempre, sempre*” (RD 03), referindo-se à variante espanhola. Nessa sequência está reiterado o advérbio *sempre* como um indicativo de regozijo na apropriação da dimensão fonética da forma linguística do povo espanhol. Entretanto, o sujeito se surpreende ao ser capturado pela voz do outro, por outra musicalidade e outros significantes, como mostra a formulação: “*amiga que falava variante da Argentina, e eu achava a coisa mais linda do mundo. [...] queria aprender a variante. Acabei saindo de lá assim falando / esqueci completamente a variante*” (RD 03). A forma linguística argentina se

apresenta através da voz como alteridade, e no deslizar de sentidos permite o apagamento da variante anteriormente falada pelo sujeito, o “espanhol da Espanha”.

Ademais, o significante *variante* espanhola, reiterado no RD 03, ainda é ideologicamente marcado como a variante padrão de maior prestígio no ensino de E/LE no Brasil. Desse modo, no encontro com o E/LE, os sujeitos-enunciadores produzem significações que constituem sua subjetividade e suas representações acerca da internacionalização do conhecimento.

Analogamente, o prazer pela repetição da voz, no circuito da pulsão invocante, está materializado com ênfase no modo de dizer de Catalina, “*e falar somente em espanhol / então, eu vou ser obrigada a falar em espanhol / [...] Já lá era uma oportunidade de falar sempre / todas as horas / seria obrigatório. [...] Então falar era o que iria abrir todas as portas pra mim*” (RD 02). O significante *falar* está articulado na sequência discursiva como abertura para gozar do lugar de um Outro.

Conforme destaca Prasse (1997), o desejo das línguas estrangeiras não é o desejo de saber, é o desejo do gozo do Outro, e como a condição do sujeito desejante é a falta, a não compreensão, este seguirá no circuito pulsional em busca do falar (in)atingível, já que falar é dizer do seu próprio desejo, “é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro” (REVUZ, 1998, p. 220).

Observa-se uma busca por um ideal do eu, instância que revela o desejo e que, juntamente com o eu ideal, começa a instaurar os processos de identificação para os sujeitos. Traços identificatórios com a cultura hispânica, assinalados pelos verbos *apaixonar*, *acessar* e *renovar*, nas passagens “*rolou esta identidade latino-americana [...] aí eu fui me apaixonando, fui vendo Barcelona / gente que lugar incrível!! e aí eu cheguei lá e a paixão foi maior ainda (risos) / foi muito incrível* (RD 01), “*expandir seu vocabulário / vai expandir seu corpus linguístico*” (RD 02) e “*acesso à cultura próxima*” (RD 03); aludem imaginariamente à felicidade outra, que provoca inveja e parece incomparavelmente maior que a nossa, como aponta Prasse (1997).

Esse imaginário de admiração da língua-cultura hispânica, objeto de investimento passional, acentuado pela repetição do adjetivo *incrível*, exalta a experiência no lócus da língua espanhola e remete a um ideal que autoriza o desejo de aprendizado em contexto de internacionalização. O emprego do dêitico *ter que* em “*a gente tem que se renovar, a gente tem que, buscar / as outras maneiras de enriquecimento*” (RD 03) instaura uma obrigação de ser bem-sucedido no mercado das línguas, posicionamento no qual o sujeito se inclui ao empregar a locução *a gente*. A mencionada modalização, associada à renovação e ao enriquecimento, pode ser ambientada em um discurso da produtividade, do mercado de trabalho, tendo em vista o contexto globalizado de produção discursiva. Sob o mesmo ponto

de vista, os enunciados “*e me faltava muita confiança / Então, eu me propus ir prum país hispanohablante*” e “*pensando nisso, em confiança, em conhecimento / eu enfrentei esse desafio*” (RD 02) remetem ao discurso do neoliberalismo, ao contexto histórico pós-moderno, que impõe o discurso da concorrência, da disputa no mercado de trabalho, levando o sujeito a expressar sobre a busca por um conhecimento linguístico que possibilitaria maior autoconfiança para a carreira acadêmica e profissional.

O modo de dizer no RD 02 apresenta uma queixa “*aqui na universidade / com vinte, trinta alunos em sala, você não fala [...] o espanhol que eu aprendi foi só dentro de sala*” (RD 02), indicativa do discurso do pouco (*só, não fala*), presente em pesquisas de formação de professores de LEs (CARVALHO, 2015; COELHO, 2005; SÓL, 2014; NEVES, 2015, REIS, 2011). É mister problematizar que dizeres da desvalorização do que é aprendido em ambiente formal encontram eco na memória discursiva do fracasso de aprendizado das LEs na escola pública. Os discursos da formação docente certamente ratificam o engajamento dos professores em formação em um lugar discursivo que promova deslocamentos em direção à concepção equivocada de que a escola pública não é o espaço para aprender línguas estrangeiras, especialmente a habilidade de expressão oral. É possível inferir, a partir do dizer dissonante no RD 02, singular e contraditório, que há uma busca do sujeito por sanar tal falha da escola no aprendizado de LE no processo de internacionalização do conhecimento.

Em suma, o significante *falar* ressoou nos dizeres aqui analisados, permitindo o efeito de sentido de tangenciamento do desejo pela língua estrangeira na internacionalização, pois essa experiência soaria como possibilidade de alcançar um espanhol (in)atingível. E, falar a língua (in)atingível, para os estudantes-enunciadores, representaria um investimento no gozo do Outro (ideal) em busca de um ideal do eu, aquilo que o sujeito quer ser a partir da idealização do objeto língua-cultura, processo mediante o qual o objeto, como aponta Freud (2010), é aumentado e psiquicamente elevado sem que haja transformação da sua natureza.

4.1.3 Zona de conforto e inquietude: em busca de um ideal do eu

O enlaçamento pela voz e o desejo pela língua (in)atingível, manifestos em “*essa vivência no espanhol me proporcionou*” (RD 04), “*muita vontade de melhorar o espanhol*” (RD 07) e “*eu queria ser fluente no espanhol. Então, eu QUERIA ISSO*” (RD 09), ecoam nos dizeres dos estudantes-enunciadores também nesta seção. Entretanto, daremos ênfase à noção de “zona de conforto”, materializada no fio do dizer, com recorrência nos RDs 04, 05 e 06, e seus deslizares de sentido, como a “*inquietudê*” (RD 04) e “*me dar asas*” (RD 06).

Como destaca Bertoldo (2015), compreendemos

uma subjetividade que impele o sujeito a (re)arranjar a sua cadeia de significantes a todo o tempo, uma vez que o contato-confronto com a língua estrangeira pode, também, a todo o momento, desestabilizá-la. Enfim, uma subjetividade que deixa flagrar para o sujeito que sua zona de conforto é sempre efêmera, também passível de devires que sempre lhe exigirão invenções subjetivas (BERTOLDO, 2015, p. 146).

Desse modo, a partir de uma subjetividade que foi desestabilizada, reinventada, analisamos nos modos de dizer dos sujeitos nos RDs desta seção traços da constituição subjetiva que emergem no contato-confronto com a perspectiva de saída da zona de conforto, saber que, imaginariamente, seria possibilitado pela experiência de internacionalização.

Ancorados na compreensão discursivo-psicanalítica de sujeito como efeito de linguagem, atravessado pelo inconsciente, movido pelo desejo, efeito entre significantes, portanto, em contínua construção que se dá na e pela linguagem, destacamos que os participantes da pesquisa vivenciavam a metamorfose da puberdade, momento de transição que talvez não vá se dar sem riscos. A puberdade é um momento difícil de separação da autoridade parental, daquilo em que até então o adolescente acreditava e apoiou-se para construir sua identidade, ruptura necessária, mas dolorosa, conforme Lacadeé (2007), inspirado em Freud (1987). Lacadeé (2007) sublinha que o adolescente é surpreso pela dimensão do corpo e que a palavra é suportada por um corpo que, conforme Lacan, goza da palavra.

A partir dos modos de dizer dos RDs a seguir, analisaremos a dimensão do gozo:

RD 04

*[...] quando surgiu a ideia / foi tava no final do segundo ano / quando apareceu o projeto. Então, naquele momento, ali, eu já sentia a / a inquietude que eu / que segue até hoje no / na graduação de que **só o curso não / não me era suficiente**. Então, a formação técnica que ela era importante, mas **eu não tava / não me sentia**, naquele momento, **me formando como pessoa e eu senti ali na / no / no intercâmbio a oportunidade, exatamente, de melhorar essa minha formação como pessoa. / É...;*** então, *[...] tava, inclusive, foi uma conversa que eu tava tendo HOJE no [...] que quem / se hoje eu tenho uma / uma desenvoltura de falar com qualquer um, de fazer contatos isso / isso mudou na Argentina. Foi ali que eu saí da zona de conforto e consegui desenvolver essa minha / essa minha habilidade de poder conversar com qualquer um que eu encontro na rua. Foi / foi bem ali mesmo. [...] É / no / num / eu não me canso de enumerar as oportunidades que / que tem essa / essa vivência no espanhol me proporcionou. [...] desde / desde quando eu saí do COLTEC e comecei a procurar estágio, o primeiro estágio que eu consegui, meu entrevistador era cordobês (risos). Ele: / meu entrevistador / era cordobês e quando eu fiquei / percebi o/o sotaque dele, perguntei de onde que ele era e que eu falei que eu tinha / tinha ido para Córdoba passar um tempo, conhecia o colégio, conhecia [...] pelo jeito que eu conversei com ele, não vendo ele como entrevistador, mas vê-lo como um possível é: : um possível / uma possível pessoa que daria um [inc.] na minha carreira, ele / ele fa / virou para mim e falou “**não, tudo bem. Então, é: : se o RH aprovar sua ficha, você está contratado!**”. E, foi / e foi exatamente por causa disso, foi esse primeiro / foi [...] quando eu cheguei em setembro, essa entrevista foi em abril. Então, foi logo depois que eu cheguei, eu ainda tava com tudo muito fresco e eu **tive a liberdade de virar para o entrevistador com dezessete anos e conversar com ele, ele, assim, sem ter /***

sem ficar com nervosismo / exatamente por causa disso, porque eu conhecia a realidade, ele conhecia o perfil dos alunos que estudaram no meu [inc.] e se eu me adap / ele perguntou / se eu tinha me adaptado bem, ele falou “se você adaptou bem à realidade lá, você tem o perfil que a gente precisa aqui para essa vaga!”. E eu fui / na história, assim, de toda a divisão de robótica, eu fui o único que entrou menor de idade lá na divisão de robótica da Fiat.

Roberto
COLTEC-UFMG⁴³

RD 05

Ah eu desejei fazer porque assim / eu tinha, eu já tinha interesse no espanhol, eu queria de fato aprimorar mais a minha língua e ter um contato, uma vivência internacional e abrir mesmo minha visão de mundo porque era muito tímida, né? / e eu queria sair desta zona de conforto e ter uma vivência mesmo em outra // em outra / em outro meio mesmo. [...] eu realmente gosto muito do espanhol / eu acho que // eu me identifico mais / eu faria de novo (risos).

Karla
COLTEC-UFMG

RD 06

[...] foi questão de explorar o outro mundo [...] querer conhecer o / a outra cultura, costumes, tudo. Saber como que é o modo de vida de lá, experimentar, me aventurar / Me aventurar. E também: : me dar asas, né, pra poder experimentar o novo / porque eu também vivo muito na zona de conforto, então, eu acho que com a iniciativa, assim, do projeto do intercâmbio me deu, tipo assim, preciso bater as asas, preciso fazer. Acho que é uma oportunidade. Foi uma oportunidade que eu me dei de / de me abrir com o mundo.

Alicia
COLTEC-UFMG

Para tecermos nossos gestos interpretativos do significante *zona de conforto*, articulamos a noção de gozo ao conceito de liquidez, metáfora adequada para captar a natureza da presente fase da modernidade. De acordo com Bauman (2001), a liquidez gera incertezas muito dinâmicas, estimulando assim uma constante transformação de tudo, portanto nossos sujeitos estão imersos em um mundo líquido que propicia um empuxo ao gozo, alimentado pelos objetos de consumo do discurso capitalista.

Na psicologia organizacional, zona de conforto é um conceito que está relacionado à acomodação dos colaboradores em um ambiente de trabalho. Na rede interdiscursiva dos recortes acima, a expressão adquire sentidos semelhantes aos do jargão corporativo, como inércia, monotonia, algo permanente. Tais efeitos de sentido perpassam as condições de produção sócio-históricas e também constituem as posições discursivas dos estudantes-enunciadores, pois são atravessados pelo discurso do mercado de trabalho na universidade.

Há rastros nos RDs de uma amarração dos sentidos de *zona de conforto* articulados ao corpo como lugar de experimentação do gozo, como fricção constitutiva de um acontecimento no corpo que não se pode traduzir em palavras (LACADEÉ, 2007), mas ao

⁴³ A abreviatura refere-se ao Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais.

qual corresponde uma tentativa de apreensão pela linguagem. Ou seja, depreendemos, a partir da inquietude do processo de constituição da identidade dos sujeitos enunciadore, que estes se implicam por seu desenvolvimento acadêmico e pessoal em seu modo de dizer. No fio do dizer, através do enfoque nos pronomes em primeira pessoa – *eu, me, minha* –, como em “*eu já sentia a / a inquietude que eu / que segue até hoje [...] não me sentia, naquele momento, me formado como pessoa e eu senti ali na / no / no intercâmbio a oportunidade, exatamente, de melhorar essa minha formação como pessoa*” (RD 04), “*eu queria de fato aprimorar mais a minha língua e ter um contato, uma vivência internacional e abrir mesmo minha visão de mundo*” (RD 05) e “*saber como que é o modo de vida de lá, experimentar, me aventurar / Me aventurar. E também: : me dar asas, né, pra poder experimentar o novo*” (RD 06), concebemos que há uma busca por um ideal do eu que nunca se alcança, mas mobiliza efeitos de completude imaginários propiciados pela experiência de intercâmbio.

O ideal do eu é uma projeção de si como seu ideal que o sujeito desenvolve. Esse processo de formação de um ideal aumenta as exigências do Eu e é incitado a partir da influência crítica de pais, educadores, opinião pública (FREUD, 2010), ou seja, é um ideal imposto de fora, do grande Outro que perpassa o sujeito enunciador e o faz buscar uma satisfação na imersão internacional.

O deslizar da expressão *sair da zona de conforto*, expresso em “*eu saí da zona de conforto*”, “*eu queria sair desta zona de conforto*” e “*eu também vivo muito na zona de conforto*”, para “*bater asas / abrir para o mundo / explorar o novo*” aponta para traços identificatórios com efeitos de completude próprios da ordem do imaginário. Tais traços são desencadeados pelo desejo da internacionalização, conforme elencamos: (a) efeito de completude profissional, quando o estudante enunciador é contratado pelo diretor argentino de uma grande multinacional, que, via heterogeneidade mostrada no discurso indireto, “*falou ‘se você adaptou bem à realidade lá, você tem o perfil que a gente precisa aqui para essa vaga!’*” (RD 04), no qual o saber internacional do estudante enunciador é chancelado pelo discurso do outro, autoridade; (b) efeito de completude na língua-cultura, quando os sujeitos dizem da LE como sua: “*minha língua*” (RD 05): “*eu não me canso de enumerar as oportunidades que / que tem essa / essa vivência no espanhol me proporcionou*” (RD 04); e (c) efeito de completude do mundo do Outro, possibilitador de uma (re)inscrição da subjetividade na “*vivência internacional*” e no “*bater as asas*” desse outro lugar, marcado pela liberdade e alteridade.

Verificamos o ressoar no significante *nunca* nos RDs de 07 a 09. Vejamos:

RD 07

[...] **sempre gostei muito do espanhol, muito da cultura latino-americana** [...] e eu tinha **muita vontade de melhorar o espanhol** e aprender espanhol, e aí eu fiquei assim, nossa! *Que bacana!* [...] Uma experiência, tipo interessante fazer o intercâmbio / **(risos) eu não sei porque** / é totalmente diferente, porque **eu nunca tinha pensando antes em fazer intercâmbio** / Antes de ir para o COLTEC. / *Aí quando eu entrei no COLTEC / eu vi que tinha um jeito de fazer intercâmbio muito mais fácil*, porque se for pensar nessas agências que vêm de fora / que eu sabia que existiam, uma coisa assim absurda, é tipo sei lá uns **20 mil reais para você poder viajar** / muito mais que isso e aí, aqui era uma **oportunidade**, tipo // bem mais próxima, bem **mais fácil**.

Valentina
COLTEC-UFMG

RD 08

Olha/ a ideia do intercâmbio pra Argentina chegou com um convite que eu **nunca nem imaginei na minha vida, né?** [...]então **eu pensava assim é uma coisa muito distante** /ainda não [...]mas é/ é um é um **diferencial muito grande**/ e isso querendo ou não/ não só por **pesar muito no meu currículo**, mas também pelo pela **bagagem** que você toma, pela **experiência que você tira**/ porque o depois que eu fiz o intercâmbio/ eu posso considerar que o intercâmbio ele **não é só pra poder você melhorar** seu, sua forma de **falar a língua**, [...]Também /muito importante/**principal ponto** era a questão de você **valorizar a cultura do seu país**[...]quando eu entrei no grupo de estudo pra poder é tentar o intercâmbio **futuramente**, eu não/ não tentei com a ideia de ir para o intercâmbio/ [...] eu queria mais era **aperfeiçoar a língua**, mesmo porque eu pensava a: **eu não vou ter condição de pagar um intercâmbio/ então vai ficar muito caro**/ [...]então quando veio a **possibilidade de bolsa** eu falei assim, **então, eu acho, então, eu acho que vou conseguir né?**, então, é foi um **desafio** que eu me coloquei [...]minha família também falava muito pra mim né/ é porque **ninguém nunca tinha passado por essa experiência na minha família** /de /de pa[...].

Paco
COLTEC-UFMG

RD 09

Olha eh: /quando eu comecei a pensar na ideia, primeiro / que antes da coisa acontecer aqui no Coltec / **eu nunca tinha pensado** / [...] eu via que estava **muito longe** do meu: / tipo assim, **do meu mundo**. Eu falava, era uma coisa assim, a:hh **quem sabe um dia:?:** / depois que eu trabalhar:: e que eu tiver as minhas condições e tal. Só que teve o: /// o acordo no COLTEC e tal:: e aí eu ah: / **você mesma nehh** falou comigo na época:: e tal :: eu pensei sobre, conversei com a minha mãe e ela achou que seria legal, seria bom, por dois motivos. Primeiro, porque eu ia tá **aprendendo uma outra língua**, que era **uma língua que ela percebia que eu gostava**, [...] e **eu também gostava e sentia e tinha certeza que eu gostava da língua** e:: ia ser bom pra mim conhecer uma nova realidade. [...] eu queria ser **fluenta no espanhol**. Então, eu **QUERIA ISSO** e por isso eu falei, ahh::vai ser bom porque eu vou poder hammm:: / **como eu vou falar?** Eu vou conseguir **avancar na língua**. Eu vou conseguir **melhorar::: o meu desempenho**. A partir do projeto:: eu, o projeto era a questão, tipo eram trocas de famílias:: [...] ou seja, no **quesito financeiro** [...] isso favorece assim as coisas, eu **vou conseguir fazer o intercâmbio**, tipo **sem deixar os meus pais super endividados::** ou tendo que pagar as coisas de mil vezes:: [...].

Inês
COLTEC-UFMG

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, em sua Sociologia da Educação, desenvolve, a partir dos anos 1960, suas teses sobre a educação e a escola como instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. São muitas as problematizações da teoria de Bourdieu, entretanto nos valeremos de um recorte que acreditamos ser relevante para a análise do *corpus*. Em nossos gestos interpretativos, acionamos o peso da origem social sobre

os destinos escolares, as conceituações de bagagem socialmente herdada e de capital econômico, social e cultural; de indivíduo socialmente configurado e de estratégias de investimento escolar.

Na Sociologia da Educação de Bourdieu, uma das teses centrais

é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18, grifos nossos).

Em nosso *corpus*, deparamo-nos com dizeres de estudantes que remetem à rede interdiscursiva, relativa ao que Bourdieu denomina como bagagem social e cultural, em contato-confronto com seus conflitos em relação às exigências escolares do mundo contemporâneo.

Os dizeres “*porque eu nunca tinha pensando antes em fazer intercâmbio / Antes de ir para o COLTEC*” (RD 07), “*a ideia do intercâmbio pra Argentina chegou com um convite que eu nunca nem imaginei na minha vida, né? [...] então eu pensava assim é uma coisa muito distante*” (RD 08) e “*antes da coisa acontecer aqui no Coltec / eu nunca tinha pensado / [...] eu via que estava muito longe do meu: / tipo assim, do meu mundo*” (RD 09) apresentam o ressoar do significante *nunca*, advérbio que nega, para o horizonte de significados dos estudantes-enunciadores (*meu mundo*), a possibilidade de acesso a um capital cultural institucionalizado, o intercâmbio acadêmico. Acionando as noções de Bourdieu, a experiência de escolarização internacional se configura como um bem, mais caro, do capital cultural, facilitador do aprendizado para os mais favorecidos e algo distante, estranho para os menos favorecidos. Nos RDs 07, 08 e 09, depreendemos que o deslizar dos sujeitos pelas discursividades que emanam de uma sociedade desigual e segregadora como a brasileira produz efeitos de sentido do distanciamento (*muito distante, muito longe*) da conquista da internacionalização.

Entretanto, os sujeitos envolvidos mobilizaram seus desejos para acessar um bem cultural tradicionalmente disponível apenas para as elites, e dessa forma buscaram uma ruptura com a perpetuação da estrutura social. A ausência de um grande capital econômico das famílias, manifesta no fio do dizer em “*A universidade abriria estas portas porque / financeiramente / minha família não poderia arcar com o intercâmbio. [...] Então a universidade me deu esta bolsa, e foi a oportunidade que eu precisava*” (RD 02), “*eram trocas de famílias: [...] ou seja, no quesito financeiro [...] isso favorece assim as coisas, eu vou conseguir fazer o intercâmbio, tipo sem*

deixar os meus pais super endividados...: ou tendo que pagar as coisas de mil vezes” (RD 09), “vai ficar muito caro / [...] então quando veio a possibilidade de bolsa eu falei assim, então, eu acho, então, eu acho que vou conseguir né?” (RD 08) e “porque se for pensar nessas agências que vêm de fora / que eu sabia que existiam, uma coisa assim absurda, é tipo sei lá uns 20 mil reais para você poder viajar / muito mais que isso e aí, aqui era uma oportunidade, tipo // bem mais próxima, bem mais fácil” (RD 07), foi reinventada, transformando-se em possibilidade, pois tiveram acesso a uma instituição de qualidade e prestígio dentro da estrutura e do funcionamento do sistema escolar (COLTEC/LETRAS-UFMG), que, associada ao capital social, viabilizou a imersão dos estudantes.

Problematizando a obra de Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2002) apontam que cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que inclui

componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do **sucesso escolar**. Fazem parte dessa primeira categoria o **capital econômico**, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o **capital social**, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do **capital cultural institucionalizado**, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o **capital cultural na sua forma “incorporada”**. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada **“cultura geral”** – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc.; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Conforme lemos na materialidade dos RDs 02, 07, 08 e 09, a categoria capital econômico de Bourdieu é produtora de discursividades que constituem os dizeres dos sujeitos participantes de nossa pesquisa e produz violência simbólica – coerção imposta pelo dominante, não reconhecida como tal pelo dominado, pois é apresentada como natural. Essa violência impacta diretamente a subjetividade e a (des)estabiliza – *“minha família não poderia arcar”, “vai ficar muito caro”, “é tipo sei lá uns 20 mil reais para você poder viajar” (RD 07) –*, quase não permitindo ao sujeito a perspectiva de extrapolação de sua herança cultural ao vivenciar a experiência de internacionalização e de alcançar igualdade de condições para o êxito em sua trajetória escolar.

De forma análoga, o significante *oportunidade*, reiterado nos RDs 02, 04 e 07, refere-se aos programas de internacionalização e à dependência desses sujeitos às poucas bolsas de estudos existentes, que não contemplam a todos. Diante de tal dependência, questionamos: como os estudantes-enunciadores conseguiram romper com a estrutura social e acessar um bem cultural pela via do intercâmbio, em um cenário de desfavorecimento do capital econômico?

Articulando os dizeres acima às estratégias de investimento escolar propostas por Bourdieu, entendemos que as famílias envolvidas poderiam apresentar as características de classe média ou pequena burguesia, que faz um investimento pesado e sistemático na educação, pois tem a percepção de que suas chances de sucesso são maiores, comparadas às das classes populares. Essas famílias já possuem capitais, compreendem que os riscos do investimento são baixos e almejam ascender socialmente via educação. De acordo com Bourdieu, há componentes para o esforço de ascensão social, como o ascetismo, que consiste na renúncia de prazeres do presente com foco em projetos futuros; o malthusianismo, relativo ao controle de fecundidade para a concentração de investimentos, e a boa vontade cultural, entendida como o reconhecimento da cultura legítima e o esforço sistemático em adquiri-la, como com a compra de um intercâmbio, valendo como aquisição de capital cultural.

As teorizações de Bourdieu sobre as disparidades que a escola pode promover na educação tocam nos efeitos de sentido produzidos no *corpus*. As novas medidas governamentais brasileiras precarizam o desenvolvimento da educação, da ciência e, conseqüentemente, da tecnologia no Brasil. É o caso do fim do Programa Ciência sem Fronteiras,⁴⁴ em julho de 2016, com notório prejuízo ao desenvolvimento científico do país; as sucessivas reduções de verba para as universidades e institutos federais, chegando a 30% do orçamento em maio de 2019;⁴⁵ a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁴⁶ com suas imperfeições; e a Reforma do Ensino Médio,⁴⁷ instituída pela Medida Provisória nº 746⁴⁸ e ratificada pela Lei nº 13.415/2017, que nomeia e hierarquiza as línguas estrangeiras, pressupondo que uma língua tenha mais valor que a outra, como observamos na materialidade do texto da Lei nº 13.415/2017:

§ 5º No currículo do **ensino fundamental**, a partir do sexto ano, será ofertada a **língua inglesa**.

§ 4º Os currículos do **ensino médio** incluirão, **obrigatoriamente**, o estudo da **língua inglesa** e poderão ofertar **outras línguas estrangeiras**, em caráter **optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade** de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, [s.n.], grifos nossos).

⁴⁴ Matéria com dados quantitativos sobre o fim do programa, disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/com-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-intercambio-em-graduacao-cai-ate-99,70002090320>. Acesso em: 4 jul. 2018.

⁴⁵ Notícia divulgada em âmbito nacional, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/mec-estende-corte-de-30-de-verbas-a-todas-universidades-federais.shtml>. Acesso em: 8 maio 2019.

⁴⁶ Informações oficiais sobre BNCC, disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 4 jul. 2018.

⁴⁷ Informações oficiais sobre o novo Ensino Médio, disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acesso em: 4 jul. 2018.

⁴⁸ Informações oficiais sobre a MP nº 746, disponíveis em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 4 jul. 2018.

As mencionadas medidas acarretaram a redução de disciplinas da formação básica e a extinção da Lei nº 11.161/2005, acontecimento discursivo singular (CARVALHO, 2015) que por pouco tempo possibilitou a oferta da língua espanhola no ensino médio. Ademais, a Lei nº 13.415/2017 com suas limitações, incita a hierarquização e a relação de subalternização entre a língua inglesa e as demais línguas estrangeiras. Todas essas medidas asseveram a atualidade de muitas noções bourdierianas na dimensão macrosocial, especialmente no que tange aos efeitos da violência simbólica e das desigualdades escolares que tais medidas facultam que a escola/universidade exerça. Destacamos ainda que as assimetrias desenvolvidas por Bourdieu se inserem no contexto dos processos da globalização, o qual apresenta dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas, como aponta Souza Santos (2011a).

A seguir, teceremos nossos gestos de interpretação na última subseção acerca das representações sobre as experiências de escolarização internacional.

4.1.4 Viajar: o saber-sabor da experiência

Bondía (2002) brinda seus leitores com uma especial reflexão sobre pensar a educação a partir do par experiência/sentido, e define a noção de experiência como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Em suas teorizações, o pesquisador destaca que o sujeito da informação, fabricado e manipulado pelos aparatos da informação, é incapaz da experiência, e que o sujeito da experiência é “sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos, [...] seria algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Analisamos os RDs seguintes tendo como referência os efeitos de sentido de uma experiência produzidos pelo significante *viajar*.

RD 10

[...] fazer um intercâmbio fora / é e ter, é não, é a porque um intercâmbio não, é cé viajar né, porque você viaja, você num vê a cultura ali e pronto, [...] Mas quando você faz um intercâmbio que você vivencia a cultura mesmo, que cé é obrigado, mesmo a inserir na realidade daquele lugar, aí de fato cé tem o choque cultural né? [...].

Paco
COLTEC-UFMG

RD 11

Nossa / é eu acho que é mais por causa, não só do desafio, assim, porque para mim foi muito desafiador [...] o que motivou MUITO foi a minha vontade de ir, eu tenho muita vontade de viajar, conhecer lugares novos, de que eu acho que o mundo é muito grande, acho que a gente aprende muita coisa, só pela experiência de coisas

diferentes, assim porque, tudo que, não sei explicar, ah deixa eu ver // aí / [...] é mais cultura assim, [...] é muito legal ver como as coisas que a gente faz podem ser feitas de uma maneira diferente, sabe? [...] O desafio é no sentido de que eu sou muito apegada e no sentido de deixar assim, por um mês e meio deixar a minha família, deixar o COLTEC assim, só ir para um lugar diferente e viver uma coisa que eu não sei como vai ser, num lugar que eu não sei como é [...] eu sabia me comunicar mais ou menos em espanhol / Entender que não era aquela Brastemp assim, então (risos). / [...] sempre gostei muito do espanhol assim, na verdade sempre não / Eu comecei a gostar // a gostar mais assim no ensino médio e no final do ensino fundamental, eu gostava mais do inglês, eu sempre gostei muito de línguas na verdade, [...] isso, no aspecto linguístico para saber comunicar, ah aspectos profissionais mesmos, é legalizim colocar no currículo tipo espanhol avançado assim, uma coisa (risos).

Luana
COLTEC-UFMG

RD 12

Bom, é: ; / eu sempre gostei muito de viajar né? / Um dos meus maiores objetivos de vida é conhecer o MUNDO inteiro / e foi uma oportunidade muito grande [...] / Mas, eu tinha quatorze anos quando você me chamou e eu não me sentia nem preparado para isso e sempre fui muito dependente de meus pais pra TUDO na VIDA [...] no terceiro [...] surgiu um interesse maior [...]. Minhas amigas [...] animaram também, eu vi que tinha um monte de gente legal para poder viajar, falei, ah vamos viajar, então tá, vamos ver no que vai dá! [...].

Augusto
COLTEC-UFMG

RD 13

[...] e eu ficava assim, nossa que vontade de viajar e conhecer essas coisas pessoalmente, né? [...] isso começou a brotar no meu coração e tive vontade de ir e fazer o intercâmbio [...] Não sabia como, mas tinha vontade de sair e ir passar um tempo fora e conhecer um pouco da cultura, nesta época ainda eu pensava muito na Espanha [...] Entrei na UFMG comecei a estudar aqui [...] E: : e os intercâmbios todo mundo dizia que era muito difícil, que era quase impossível e na época realmente tinha poucos [...] eu não tinha muitas possibilidades e eu tentava e não conseguia aqueles né, intercâmbios que era dentro da Letras e aí eu comecei / desisti / fui fazendo o curso e pensei: ah não vou mexer mais com isso, né? e no, e no comecei a namorar uma pessoa e planejar um casamento e eu comecei a: : falando da subjetividade a sufocar a minha subjetividade nessa época / tudo que eu gostava eu comecei a suprimir [...] foi a primeira vez que eu tive depressão. [...] eu fui tentei o Minas Mundi, [...] fui fazer a entrevista e no dia da entrevista tinha lá Chile, tinha Espanha, tinha vários lugares [...] comecei a conversar com uma amiga e ela [...] falou assim comigo: vá para Colômbia! / eu fui pra Colômbia, eu gostei muito foi ótimo, [...] acabou que tudo isso deu uma reviravolta porque esse namorado não aceitou, terminou comigo, rompeu o noivado, rompeu tudo [...] fui para Colômbia pra ficar seis meses, porém fiquei um ano e meio né, [...] de tanto que eu gostei do lugar / eu não sabia nada sobre a Colômbia [...] eu me apaixonei estando lá, né [...] quando eu cheguei foi um choque na verdade / porque é um país parecido com o Brasil socioeconômico né então [...] Só que é: : é uma, é uma cultura diferente a gente tem esse choque inicial, não tem jeito quando eu cheguei, [...] então, foi eu tive um primeiro choque [...].

Molly
FALE-UFMG

Compreendemos o significante *viajar*, expresso em “*um intercâmbio não, é cê viajar né*” (RD 10), “*eu tenho muita vontade de viajar*” (RD 11), “*eu sempre gostei muito de viajar né?*” (RD 12) e “*nossa que vontade de viajar e conhecer*” (RD 13), como um acontecimento em busca do saber da experiência, que incorpora os ingredientes desafio, aventura e fuga da depressão,

e comporta a dimensão da travessia e do perigo, conforme aponta Bondía (2002) ao definir a palavra *experiência*.

Ademais, ao enunciarem sobre as motivações para a realização da imersão internacional, os estudantes-enunciadores materializam no fio do dizer, especialmente articuladas ao significante *viajar*, as dimensões do *pensar, sentir, olhar, escutar, falar, cultivar e calar*, que perpassam a dimensão da experiência, e em nosso *corpus* também o desejo pelo saber da experiência, que

é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de irrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para **pensar**, parar para **olhar**, parar para **escutar**, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para **sentir**, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, **falar** sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, **escutar** aos outros, **cultivar** a arte do encontro, **calar** muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24, grifos nossos).

Os modos de se dizer dos sujeitos da experiência, participantes da pesquisa, remetem aos gestos indicados por Bondía (2002). O gesto de pensar, expresso em “*para mim foi muito desafiador [...] o que motivou MUITO foi a minha vontade de ir, [...] eu não sei como vai ser, num lugar que eu não sei como é*” (RD 11) e “*Não sabia como, mas tinha vontade de sair*” (RD 13), assinala como o não saber reiterado no intradiscorso mobiliza a vontade e submete ao desafio o sujeito da experiência, pois este tem uma abertura essencial para o acontecimento viagem, para o sabor que o não saber pode proporcionar.

Nesse sentido, indícios de um revés subjetivo são ouvidos e sentidos no enunciado “*eu fui pra Colômbia, eu gostei muito foi ótimo, [...] acabou que tudo isso deu uma reviravolta porque esse namorado não aceitou, terminou comigo, rompeu o noivado, rompeu tudo*” (RD 13), em que a presença reiterada do verbo *romper* dilacera as representações do sujeito sobre a parceria amorosa, um dos elementos desencadeadores de uma anterior depressão.

Nos dizeres que remetem aos gestos de cultivar a arte do encontro, como em “*um intercâmbio não, é cê viajar né, porque você viaja, você num vê a cultura ali e pronto, [...] você vivencia a cultura mesmo*” (RD 10), a partir da glosa, ou seja, uma fórmula de comentário que indica que o discurso do sujeito não é homogêneo, há um redimensionamento do significante *viagem*, associado ao substantivo *intercâmbio*, de natureza acadêmica, em que há ou deve haver mais amplo comprometimento dos estudantes envolvidos, pois as experiências relacionais com a alteridade serão mais complexas. Por consequência, nos excertos que remetem ao gesto de calar para compreender – “*inserir na realidade daquele lugar, aí de fato cê tem o choque cultural né?*” (RD 10), “*quando eu cheguei foi um choque na verdade / porque é um país parecido com*

o Brasil socioeconômico né então [...] Só que é : : é uma, é uma cultura diferente a gente tem esse choque inicial, não tem jeito quando eu cheguei, [...] então, foi eu tive um primeiro choque” (RD 13) – as marcas, os afetos, os vestígios, os efeitos proporcionados pelo contato-confronto com a língua-cultura levam ao calar, à experiência sensível, do enlaçamento com a alteridade, que nem sempre pode ser recoberto com as palavras – *“acho que a gente aprende muita coisa, só pela experiência de coisas diferentes, assim porque, tudo que, não sei explicar, ah deixa eu ver”* (RD 11) –, mas que está na maneira como o sujeito da experiência se ex-põe, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco, conforme Bondía (2002).

A experiência da escolarização internacional é um acontecimento em busca de um saber de uma experiência irrepetível na vida acadêmica dos estudantes enunciadorees, experiência que “forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, [...] método da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo” (BONDÍA, 2002, p. 28). E, para alcançar esse saber da experiência, que é particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, como nos apresenta Bondía (2002), os sujeitos da experiência precisam ter abertura para o desconhecido, como no modo de dizer *“minhas amigas [...] animaram também, eu vi que tinha um monte de gente legal para poder viajar, falei, ah vamos viajar, então tá, vamos ver no que vai dá!”*, do RD 12, saber esse que indica o sabor do banquete do conhecimento.

Assim sendo, as análises desenvolvidas nesta seção antecipam a afirmação de Cavallari (2011), inspirada em Christine Revuz (1998), que acionaremos ao longo da tese, pois se relaciona à nossa hipótese de que “ninguém passa incólume pela experiência de aprendizagem de uma língua-cultura, que é sempre múltipla e complexa: ela trans-forma todo o ser e o corpo também” (CAVALLARI, 2011, p. 16) e que as marcas singulares de uma língua permitem ao sujeito escutar-se, inscrever-se e (re)escrever-se outro.

4.2 REPRESENTAÇÕES ACERCA DA IMERSÃO E DO APRENDIZADO DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS

Em recorrentes RDs de nossa pesquisa de doutoramento, que concebe o atravessamento dos conceitos da Psicanálise nos estudos discursivos, depreendemos traços da subjetividade dos estudantes-enunciadores. Estes, no falar de si, reinterpretam o passado e o reatualizam, ao enunciarem sobre o contato com a língua espanhola nos países hispanofalantes. Ancoramo-nos na noção de subjetividade que reconhece um sujeito dividido entre consciente e inconsciente, “para quem as certezas são sempre de uma ordem provisória, passíveis de serem alteradas. Um sujeito para quem a língua estrangeira o coloca em contato com o estranho, fazendo deslocar-se, potencialmente, de suas identificações mais caras” (BERTOLDO, 2015, p. 146).

Assim, a partir da dimensão da experiência como algo que (nos) acontece, que vibra e nos faz pensar (LARROSA, 2014) e é reapresentada a partir do simbólico, via memória discursiva, que é sempre faltosa, sendo as recordações efeitos de ressignificação empreendidos *a posteriori* no tempo (CORACINI, 2011a), depreendemos os efeitos de sentido, manifestos nos dizeres, acerca do aprendizado de espanhol no processo de internacionalização.

4.2.1 Problematicando o aprendizado do espanhol “daqui” e “de lá”

Nesta subseção, partimos das questões de 2 a 6, conforme Apêndice B. Essas versam sobre a experiência linguística na imersão. Apresentamos e analisamos os dizeres dos estudantes-enunciadores a partir das respostas enunciadas sobre as questões: 2) *Como foi seu contato com a língua espanhola na Argentina/Colômbia/Espanha?* e 3) *Como foi expressar-se em espanhol e compreender os nativos nos primeiros dias de intercâmbio?* As temáticas contato-confronto, expressão e compreensão oral, nível linguístico e sonoridade da língua espanhola insurgiram nos dizeres e serão arroladas na análise.

Com o propósito de melhor tecermos nossos gestos de interpretação, retomamos a noção de memória discursiva que está materializada na e pela linguagem. Pêcheux (1988) a relaciona aos esquecimentos, que silenciam sentidos outros, e como esse é um processo inconsciente do sujeito, ficção e realidade misturam-se.

Em Análise de Discurso, abordar a memória é falar de interdiscurso (PÊCHEUX, 1988), da heterogeneidade constitutiva e mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1998). “A memória é, portanto, feita de uma pluralidade de registros que se entrelaçam formando a rede do inconsciente” (CORACINI, 2011a, p. 37). São esses aspectos que nos interessam na sequência dos RDs 14, 15, 16 e 18 (Apêndice G), e dos RDs 19 e 20, apresentados em seguida e selecionados para interpretação:

RD 17

É: ; bom, eu / nunca tinha estudado língua espanhola antes de entrar no COLTEC. [...] Contato de escola ele te dá base, mas ele não te / não te deixa, assim, pronto para conviver. Então, eu tenho que confessar que, no início, foi bem complicado. Bem complicado. Eu lembro quando eu cheguei na / na, exatamente no momento que eu saí do aeroporto, entrei no carro da minha família, minha família que tava me recebendo e eles conversando comigo, e eu não conseguia responder, isso me dava um desespero, eu olhando pela janela e tava frio, muito frio (risos). E eu lembro direitinho d’eu / d’eu tentando escrever na janela o que eu / o que eu tava / o que eu iria falar em português, tentava transcrever para o espanhol para poder conversar com eles e / aí eles olhando para mim assim, “o que que esse menino tá fazendo, escrevendo na / na névoa da janela assim?”. Então, o / o contato inicial foi muito complicado, mas o crescimento é absurdamente rápido. Nas / no: : quinto dia que eu tava lá eu já tinha uma / uma facilidade muito melhor de me comunicar. [...] primeira coisa, a gente tá muito acostumado / o contato que a gente tem com / com a sonoridade da língua espanhola, dentro da escola, ela

é absurdamente: focada no espanhol / no espanhol, no espanhol da Espanha. [...] E essa diferença do sotaque é muito / é muito: : assustadora quando você chega lá. Então, quando você escuta a pronúncia de um fonema lá que você não tem ideia de que aquele fonema tá representando, tem palavra que eu escutava lá que eu fui entender como é que escrevia quando eu vi escrito, quando eu fui ouvir uma música, quando eu vi escrito. Então, é: : esse contato inicial foi realmente assustador, mas que a adaptação quando você tá / você tá imerso ali no / no / na língua / na língua espanhola, então / você acorda falando espanhol, você tem aula em espanhol, você pede seu almoço em espanhol, você dorme falando espanhol. Então, é isso traz um conhecimento muito grande, que nenhuma outra / acho que não tem nenhum outro método que vai trazer esse crescimento tão rápido e tão grande no / no / do que a imersão na língua espanhola. [...] Tanto expressar, quanto compreender foi / foi muito engraçado. Foi / foi assim, foi uma experiência divertida eu posso dizer. Porque, primeiro, para expressar a gente usava de mímica, ou então faz / tentava usar o portunhol. Portunhol ajuda muito / querendo ou não [...] o portunhol ajuda muito, porque a pessoa ela tenta, ela sabendo qual que é a sua condição ali, que você está adaptando uma nova língua, uma nova realidade, numa nova cidade, numa nova família, ela tenta: / ela tenta te / te compreender melhor também. Então, você / fazendo a mímica, falando o portunhol, ESCREVENDO algumas coisas e tentando traduzir para o espanhol, eu gostava muito disso, eu sempre andava com bloquinho no bolso que aí eu escrevia em português, traduzia para o espanhol e começava a falar e: ; então, esses cinco primeiros dias eu consegui me virar assim, mas depois foi / foi / foi sem (...) não dá para perceber a / a / a: : / a transição porque ela é rápida, mas ela é, assim, ela é natural. Você não precisa ficar se forçando a / a / a falar “não, agora eu vou só falar em espanhol”. Quando você assusta, o espanhol está saindo, você lembra daquela palavra que você ouviu ontem, que significava aquilo, entrou naquele contexto e aí você começa a utilizar e quando você vê, tá natural

Roberto
COLTEC-UFMG

Ao discursarem sobre os primeiros contatos com a língua espanhola na imersão, os estudantes-enunciadores acionam já-ditos, o interdiscurso acerca do ensino-aprendizagem da língua estrangeira na escola e na universidade. Uma disjunção inicial entre o espanhol aprendido em situações formais (*daqui*) e a língua-cultura experienciada na imersão (*de lá*) apresenta-se nas sequências discursivas, sintetizadas no Quadro 8 a seguir:

QUADRO 8 - O ESPANHOL DAQUIE DE LÁ

RD 14	[...] o espanhol que a gente aprende ele é muito certo né, é a maneira correta [...]
RD 15	Estudar pra poder fazer uma prova / pra passar em uma prova, isto não é aprender. Porque aprender mesmo é quando você chega lá e sabe se desenrolar e conversar e falar, assim a conseguir expressar [...]
RD 16	[...] eu estava acostumada com o espanhol aqui falado com meus colegas, né? [...] com as pausas né, e a gente entendia tudo, por mais que é: : / por mais que tivesse:m atividades com vídeos, áudios de outros países, [...] era pouco tempo, não era o tempo todo né? [...]
RD 17	[...] bom, eu / nunca tinha estudado língua espanhola antes de entrar no COLTEC. [...] Contato de escola ele te dá base, mas ele não te / não te deixa, assim, pronto para conviver.
RD 18	[...] Então ele não entendia, não entendia, não entendia, e foi aí que eu percebi que o espanhol que nós aprendemos dos livros, em sala de aula tem as suas variedades [...]
RD 19	[...] eles falam um espanhol muito diferente, né? Do que é ensinado, do que é divulgado nesses livros didáticos [...]
RD 20	[...] dentro da minha percepção assim e eu entendia melhor e / muitas coisas eles falavam errado, entre aspas assim, porque gramaticalmente assim / aquilo que a gente aprendeu na gramática e tal [...] eu achei estranho, gente está errado, o professor disse que isso é errado! / ela corrigiu tanto no início, e agora. Então, tem várias regrinhas e que iam caindo por terra [...].

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

Em nossos gestos interpretativos dos RDs do Quadro 8, identificamos a representação da língua espanhola aprendida na escola ou na universidade, “*aqui*”, como a LE “*certa*”, “*correta*” (RD 14). Essa adjetivação faz eco com o ensino que “*dá base*” (RD 17) e permite uma compreensão da língua pausada, com “*pausas*” (RD 16), falada “*aqui*” (RD 16). Entretanto, adverte a formulação, “*mas ele não te / não te deixa, assim, pronto para conviver*” (RD 17), através da adversativa *mas*. Ou seja, ao mesmo tempo que a escola/universidade, via metodologias, gramáticas e livros didáticos, embasa, edifica o conhecimento da língua espanhola, o saber demandado na imersão é da ordem da “*convivência*” (RD 17), da subjetividade, de um contato-confronto com a alteridade, da ordem de novas discursividades.

Assim, para que em uma comunicação autêntica o sujeito permita-se dizer, compreendemos o processo educacional “*daqui*” e “*de lá*” como uma experiência mais parecida com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. Como algo que tem a ver com o não saber, com o não poder, com o não querer, como discorre Larrosa (2014).

Um dos efeitos da mencionada disjunção entre o espanhol aprendido em situações formais (*daqui*) em contraste com o de lá é o discurso do pouco na área de ensino/aprendizagem de línguas, como também identificamos em nossa pesquisa de mestrado (CARVALHO, 2015), nas representações de professores de E/LE acerca da Lei nº 11.161/2005.⁴⁹ Nesse estudo, a ressonância do dizer *pouco tempo* disponibilizado para as aulas de espanhol incidiu no circuito de impossibilidade do ensino. Este representaria a escola pública como espaço do inviável. Entendemos que o discurso do pouco se refere, dentre outras dimensões, ao espaço da escola pública, à ausência de material didático, à carga horária, à formação e às condições de trabalho docente como insatisfatórios para o aprendizado de LEs.

Em nosso *corpus* há marcas linguísticas que tangenciam os efeitos desse discurso quando os sujeitos-enunciadores apontam para uma problematização do ensino, sinalizando concepções relativas ao “*pouco tempo*” de aula de LE (RD 16), ao “*livro didático*” (RDs 18 e 19) e ao ensino de “*gramática*” (RD 20). Assim, temos no RD 16, “*era pouco tempo, não era o tempo todo né?*”, um dizer que remete ao circuito da impossibilidade e aos já-ditos sobre o fracasso do ensino de LEs na escola pública, recorrentes na memória discursiva de muitas comunidades escolares e de pesquisa no campo da LA. Entretanto, na glosa “*por mais que tivesse::m atividades com vídeos, áudios de outros países*”, há indicativos de uma metodologia de ensino que, na prática, apesar do pouco tempo para o ensino da LE, aborda a variedade linguística do espanhol.

⁴⁹ Conhecida como Lei do Espanhol. Texto integral disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 4 set. 2018.

No que tange ao livro didático (LD), ele deve, entre muitos atributos:

propor atividades de compreensão e produção oral e escrita, preferencialmente de forma integrada, condizentes com as especificidades dos gêneros e com as formas como ocorrem as interações no mundo social; **possibilitar o contato com e o uso de diferentes variantes linguísticas**; apresentar conteúdos, informações e dados com correção e precisão; **contextualizar a gramática e o vocabulário** e favorecer o uso dos conhecimentos linguístico-discursivos em práticas variadas e autênticas; **retratar a diversidade social, étnico-racial e cultural** dos usuários da LE (COSTA, 2011, p. 334, grifos nossos).

As características elencadas por Costa (2011), inspirada nas exigências do PNLD,⁵⁰ apontam para um LD completo e ideal. Tal completude para um instrumento possibilitador do ensino/aprendizagem de E/LE é inalcançável, pois o processo de ensino é complexo, e o aprendizado de uma LE envolve a dimensão subjetiva, como sinalizam os seguintes RDs.

Os dizeres “*o espanhol que nós aprendemos dos livros, em sala de aula tem as suas variedades*” (RD 18) e “*eles falam um espanhol muito diferente, né? Do que é ensinado, do que é divulgado nesses livros didáticos*” indicam ser o LD um instrumento de relevância para o aprendizado e para o imaginário acerca da LE, bem como asseveram a representação dos discentes acerca do espanhol “*daqui*” e “*de lá*”. Compreendemos que o sujeito rememora um processo conflituoso de encontro e de estranhamento com a língua-cultura na imersão.

Os efeitos desse estranhamento desestabilizam as representações dos sujeitos acerca do processo de aprendizado e os mobilizam a se implicar com seu saber da LE e com a experiência de imersão, como indica a repetição do verbo *perceber*, nos RDs 18 e 20, com a acepção de compreensão, de alcance e de captura dos sentidos do “*verdadeiro espanhol*” (RD 15). Esses efeitos, associados aos pronomes de primeira pessoa, em “*eu percebi*” (RD 18) e “*em minha percepção*” (RD 20), expressam a singularidade dos sujeitos e permite que afirmemos que os corpos imersos na nova discursividade se implicaram na experiência internacional. Entendemos por implicação da subjetividade um engajamento, uma entrega de afetos para o aprendizado da língua-cultura que passou por deslizos, desequilíbrios e instabilidades no processo de imersão. Contudo, os sujeitos não se recusam à experientiação e reorganizam seu saber-sabor a respeito da língua espanhola, anteriormente representada como uma língua de estrutura fixa e culturalmente estereotipada.

⁵⁰ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira”, como se lê no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 4 set. 2018.

Na imersão os sujeitos são atravessados por uma língua real, dinâmica, que “*tem várias regrinhas e que iam caindo por terra*” (RD 20), portanto os sujeitos reorganizam os sentidos de saber uma LE e revisam suas trajetórias de aprendizado. Também na materialidade, “*estudar pra poder fazer uma prova / pra passar em uma prova, isto não é aprender. Porque aprender mesmo é quando você chega lá e sabe se desenrolar e conversar e falar, assim a conseguir expressar*” (RD 15 – Apêndice G), ao reatualizar a memória, há uma reflexão de que as regras gramaticais, o estudo formal em sala e o LD são elementos de destaque para o aprendizado de uma LE. Entretanto, esses elementos não são absolutos para a compreensão da língua-cultura se o sujeito não estiver disponível para a efemeridade dos sentidos que se dá na enunciação, especialmente em contextos reais de uso da LE.

Teriam a escola ou a universidade a possibilidade de promover um ensino de línguas estrangeiras que seja completo, totalitário, que aborde todas as “*variedades*” (RD 18) linguísticas em aula e o “*diferente*” (RD 19) no LD? Como partimos do pressuposto de que a educação é da ordem da experiência – significativa suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento (LARROSA, 2014) – e que na aprendizagem de uma língua estrangeira o que está em jogo são os “processos de identificação pelos quais passa esse aprendiz ao entrar em contato com discursividades diferentes daquelas da sua língua materna”, como aponta Bertoldo (2003, p. 86), seria inviável um ensino totalitário que apagasse a singularidade e a capacidade do sujeito de se estranhar e se dizer na imersão internacional.

No processo de internacionalização do conhecimento que investigamos, as significações do aprender o espanhol “*aquí*” (RD 16) também se desdobram “*lá*” (RD 15), em um complexo vaivém de efeitos de sentido que requer flexibilidade psíquica para que o sujeito se disponibilize em direção ao contato-confronto com o outro, uma vez que “a língua não é [...] só um ‘instrumento’, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (REVUZ, 1998, p. 217).

4.2.2 Diversidade linguística do espanhol “de lá”

Ainda sobre as representações dos sujeitos participantes da pesquisa acerca do contato com a língua espanhola, que se desdobraram nas experiências do aprendizado “*daquí*” e “*de lá*”, e mostraram “ao aprendiz como enunciar o coloca sempre em um lugar provisório, não definitivo em que os sentidos não estão para uma ordem dada, garantidos previamente” (BERTOLDO, 2015, p. 137), seguimos analisando os estranhamentos e as dificuldades arrolados nos RDs subsequentes:

RD 19

[...] **foi muito diferente de tudo que eu tinha visto**, [...] eu já tinha viajado para a **Espanha**, [...] Eu já tinha viajado para o **Chile**. [...] Já no Chile foi assim uma sensação de muita diferença porque **eles falam um espanhol muito diferente, né? Do que é ensinado, do que é divulgado nesses livros didáticos até aquela época que eu estudava**, [...] quando eu cheguei **na Argentina também foi muito estranho**, porque assim, e realmente tinham umas palavras, o S que era bem diferente né? E aí quando eu fui fazer o: o CELU... [...] eles falaram: "seu espanhol acadêmico é muito bom e não sei o quê" [...] **Meu espanhol oral tinha muito que melhorar** porque eu não conseguia me comunicar assim, totalmente com, totalmente **eficiente, com total eficiência**. [...] E aí, eu lembro que **na universidade** [...] a professora falava assim, que tinha umas coisas que eu falava e ela não entendia, né? E fora também **a timidez a vergonha de falar**, eu tentava falar a variante deles, eu pensava, será que eu tô ofendendo de uma forma, tentando falar. [...] eu tinha essa preocupação na cabeça, né? Então **vamos falar um espanhol neutro!** / Como seria um espanhol neutro, eu ficava nisso, sabe? [...] **Eu treinava espanhol argentino** em casa mesmo e com as pessoas na rua, na academia, eu falava um espanhol assim, nem pensa em falar eu tinha medo de ofender, não sei por algum motivo, porque **isso é estereótipo né? É o que me falaram da Argentina / ah, versus Espanha** [...] tinha esta **construção de estereótipo na minha cabeça** e / isso obviamente me levou a optar por determinadas, né, coisas assim e aí eu foi isso, **foi diferente**. [...] Os primeiros dias de intercâmbio **foi muito difícil**, porque eles **falavam muito rápido**. Eles tinham **marcas conversacionais muito diferentes, né?** [...] **foi difícil** nesse sentido **eu entender a fluência** porque eles eram muito rápidos para falar, e como eles **falam muito chiado assim, êchaaaa**. E e o É, o som do S é como o R e aí junta isso / **tem dentro da universidade, como a universidade é pública, quer dizer tem vários outros tipos de, de, de pessoas de diversas regiões, com diversas**, [...] **diversas variantes do espanhol argentino, então assim, foi muito difícil no início eu ficava com algumas dificuldades ainda no final, assim não vou mentir**. [...] **Né?** Mais assim, dava pra entender, entender, sabe, assim, é: tinha gente inclusive lá comigo que **não tinha a menor proficiência**, [...] Assim, sobram as bolsas, eles distribuem. Então **tem muita gente sem proficiência ali** e eu ficava preocupada assim.

Luna
FALE-UFMG

RD 20

Então, **a Espanha tem essa questão do Catalão, né?** [...] **lá eles são muito nacionalistas, os catalistas, né?** / **mas ao mesmo tempo uma cidade muito diversa e muito aberta á ao mundo** assim, e meu primeiro contato / a minha primeira semana por mais que eu já tinha um espanhol no nível bom, os professores falavam que eu podia ir segura que ia dar tudo certo [...] que eu estava com a escrita boa, [...] sempre fica **um friozinho na barriga** quando você não tem uma vivência no exterior [...] a gente só conversa na no nosso país e será que quando eu chegar **lá** eu vou entender mesmo? [...] e aí, **chegando lá** eu percebi que eles tinham um **sotaque um pouco forte, não era como o espanhol de Madrid**, eles tinham o **ceceo**, mas só que não era tão forte / eu percebi que de Madrid pra baixo // esse acento era mais forte do ceceo, sabe? / e aí **eles têm um espanhol mais claro / dentro da minha percepção assim e eu entendia melhor e / muitas coisas eles falavam errado, entre aspas assim, porque gramaticalmente assim / aquilo que a gente aprendeu na gramática e tal** [...] eu achei estranho, gente está errado, o professor disse que **isso é errado!** / ela corrigiu tanto no início, e agora. Então, **tem várias regrinhas e que iam caindo por terra por causa da variedade linguística que eles tinham lá** [...] **muita influência do Catalão no espanhol, mui: :ta, têm algumas pessoas que até misturam na hora de falar espanhol**. E outra coisa interessante que eu percebi, **Barcelona ainda se fala muito espanhol / e mas se você já sai um pouquinho e vai por pueblos, aí já se perde muito do espanhol!** E aí tem lugares do interior, inclusive, que **tem gente que não sabe falar espanhol**, [...] fui pra Valência visitar uma amiga porque estávamos de férias, [...] aí veio outras amigas dela do interior de Valência [...] e **elas falavam muito mal o espanhol**. Quer dizer, pessoas jovens, né? [...] Eu lembro de uma situação que estávamos juntos num bar e aí **as meninas estavam**

com vergonha de pedir porque não sabiam falar espanhol direito e eu que era brasileira que tive que falar por que estavam com vergonha, gente que engraçado! / É coisa que eu não tinha pensado que existia a questão da alfabetização em um país mais desenvolvido que o no: : sso [...] E aí são várias coisas também que a gente vai quebrando estereótipo né [...] Por exemplo [...] O ensino aprendizagem mesmo, [...] A gente tem mania de desmerecer também o Brasil [...] Ah nossa educação não é boa e tal, lógico lá eles estão num nível melhor que a gente, mas também tem falhas na educação, pessoas do interior já não têm tanto acesso à língua majoritária do país né? [...] eu aprendi muita coisa por que eu convivia com gente da Espanha toda e gente do mundo inteiro, por que eu fui fazer uma disciplina específica de tradução em espanhol e aí na minha sala tinha gente do mundo inteiro, então eu escutei espanhol de tudo quanto é jeito que você imaginar, de chinês, de coreano, de alemão, de italiano, / mas no início rolou aquele estranhamento, [...] Tipo assim, nossa não estou entendendo, mas muita gente falava em catalão, mais foi superado rápido, [...] acho que a disciplina que eu fiz de tradução me ajudou muito por que ela foi uma disciplina que aprofundou nessas questões de expressões idiomá: : ticas tipo assim [...].

Lenita
FALE-UFMG

Após a análise da problematização do ensino, discutimos o processo de estar entre-línguas, que também produz efeitos de desestabilização das representações acerca do aprendizado e de estranhamento da LE. Nos RDs 19 e 20 são rememoradas experiências de contato com a diversidade linguística e cultural do espanhol falado na Argentina e na Espanha. O estar entre-línguas, o adentrar diferentes discursividades numa mesma cidade, em uma mesma universidade, provocou efeitos de sentido nos sujeitos, dentre eles o efeito de estranhamento de uma língua-cultura, anteriormente representada como mais homogênea.

A pluralidade linguística, cultural e social do ambiente acadêmico é enfatizada em “como a universidade é pública, quer dizer tem vários outros tipos de, de, de pessoas de diversas regiões, com diversas, [...] diversas variantes do espanhol argentino, então assim, foi muito difícil no início eu ficava com algumas dificuldades ainda no final, assim não vou mentir. [...] Né?” (RD 19), “por causa da variedade linguística que eles tinham lá” (RD 20), especialmente pela reiteração do substantivo “variedade” (RDs 19 e 20) e do adjetivo “diversas” (RD 19). Ambos apontam para a heterogeneidade de vozes que configuram a paisagem linguística argentina e espanhola, gerando efeitos de desestabilização e estranhamento, assinalados também na materialidade pela adjetivação “difícil/dificuldades” (RD 19) e “tipo assim, nossa não estou entendendo” (RD 20).

Igualmente heterogêneas e conflitantes às representações do sujeito eram as vozes escutadas – “eu escutei espanhol de tudo quanto é jeito” – e ditas – “muita gente falava em catalão” (RD 20) – no ambiente intercultural barcelonês, de grande mobilidade social, fator que possibilita alterações frequentes na paisagem linguística. As noções de variedade, mistura e influência – “muita influência do catalão no espanhol, mui: : ta, têm algumas pessoas que até misturam na hora de falar espanhol [...] no início rolou aquele estranhamento” (RD 20) –

permitem ao sujeito questionar seus referenciais, possivelmente mais estáveis e homogêneos de comunidade linguística.

Analogamente, os dizeres “*tem gente que não sabe falar espanhol [...] elas falavam muito mal o espanhol [...] E aí são várias coisas também que a gente vai quebrando estereótipo né [...] Por exemplo [...] O ensino aprendizagem mesmo, [...] A gente tem mania de desmerecer também o Brasil [...] Ah nossa educação não é boa e tal, lógico lá eles estão num nível melhor que a gente, mas também tem falhas na educação, pessoas do interior já não têm tanto acesso à língua majoritária do país né?*” (RD 20) confrontam o sujeito com práticas híbridas de linguagem. Estas o levam ao questionamento do que é uma educação linguística, à ressignificação de suas representações como aprendiz de LE e à construção de novas identificações linguístico-culturais.

Os efeitos de desestabilização e estranhamento mobilizados nos dizeres contribuem para a constituição de outros sentidos acerca do saber uma LE, de língua-cultura, de comunicação e interação, de internacionalização do conhecimento, bem como de se dizer nesse processo. O emprego do dêitico *lá* (RD 20) com caráter anafórico retoma, num movimento de ir e vir, o lugar estranho, um de fora, um exterior que passa a ser constitutivo. Assim, esses sentidos passam a integrar a subjetividade e as identidades do sujeito-aluno, processo que se dá no imbricamento entre sua língua materna, os múltiplos *espanhóis* latino-americanos, da Argentina e da Colômbia, o espanhol da Espanha e o catalão.

O processo de inscrição em uma LE é de grande demanda psíquica, e para cada sujeito o confronto com ela reverbera de forma singular. Compreendemos as marcas enunciativas “*aqui*” e “*de lá*” como análogas ao decurso de um deslocamento subjetivo do sujeito que é afetado pela experiência da imersão. Esta transborda os sentidos de aprendizado do espanhol e aponta para o fascínio do exílio, de se tornar um pouco outro.

E nesse tornar-se outro, há um ideal do eu que faz o sujeito questionar: como o outro vai me ver? E, desse modo, a subjetivação ocorre através de uma expectativa social sobre o sujeito, fazendo-o gozar entre o padrão social introjetado para si, mas que não é suficiente para satisfazê-lo (gozo). Portanto, os objetos que condensam esse gozo são a voz e o olhar, apontados pelos significantes *falar* e *escutar* a língua espanhola. E assim, tal processo se deu com impasses, estranhamentos e dificuldades, no contexto de superdiversidade, que (des)territorializa línguas, culturas e conhecimentos na era globalizada, convocando o sujeito a sustentar seu desejo pela LE.

4.2.3 Não entendi uma palavra! Meu Deus, onde fui amarrar meu jegue?!

Quando os sujeitos enunciaram sobre os primeiros dias de intercâmbio, a partir da pergunta 3) *Como foi expressar-se em espanhol e compreender os nativos nos primeiros dias de*

intercâmbio?, traços da memória discursiva foram reatualizados, rememorados, e outros sentidos foram esquecidos. Na sequência apresentamos um quadro-síntese (Quadro 9) com os dizeres que ressoaram nas respostas:

QUADRO 9 - PRIMEIROS CONTATOS

RD 15	[...] Nossa! Foi muito complicado [...]
RD 17	[...] eu tenho que confessar que, no início, foi bem complicado. Bem complicado.
RD 21	[...] Era difícil no começo [...] Vai ser complicadíssimo [...]
RD 27	[...] // no coMEço era um pouco complicado [...]
RD 26	Nossa (risos)!!! Nos primeiros/nas primeiras semanas super complicado [...]
RD 24	Então, nas primeiras semanas foi MUITO complicado [...]
RD 23	[...] no início foi um choque [...]
RD 25	[...] não sei se eu posso dizer foi MUITO diferente , mas tem uma diferença assim né, não sei se foi MUITO né, mas tem uma diferença , uma diferença , principalmente, em relação ao sotaque deles que, eles arrastam mais com a língua assim, [...] Então, não foi um choque muito grande.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

Identificamos no intradiscurso adjetivações que indicam embaraços no contato com o Outro. As modalizações através dos adjetivos e dos advérbios sinalizam que o *complicado* está relacionado ao falar na LE e à compreensão da sonoridade da língua espanhola. A reiteração do adjetivo *complicado* em diferentes dizeres, intensificado pelos advérbios *muito*, *bem* e *pouco*; ou acompanhado do prefixo *super-* e do sufixo *-íssimo*, indica o grau de afetação, de atravessamento e complexidade em que se deu, para cada sujeito, o contato-confronto com a LE na alteridade. Ou seja, o estranhamento dos sons, dos ritmos, da musicalidade diz do corpo-a-corpo com a dimensão fonética (REVUZ, 1998).

As dificuldades (RD 21) e a repetida *diferença* (RD 25), associadas ao *complicado*, remetem a uma ameaça de afogamento no banho de sons (REVUZ, 1998). Mergulhar no sotaque, na língua castelhana dos espanhóis, dos argentinos e dos colombianos, chocou (RDs 23 e 25) os sujeitos, mas possibilitou um rearranjo subjetivo para a imersão na nova sonoridade que passou a constituir-los.

Entendemos essa adjetivação como marcas linguísticas que sinalizam como se deu o processo de constituição subjetiva dos estudantes-enunciadores na internacionalização, através da sensação de algo que os inquieta e produz efeitos notáveis no modo de dizer. Tais marcas, associadas às gírias, ao sotaque, à velocidade da fala, causam um “*choque*” nas representações de língua espanhola construídas na trajetória de ensino/aprendizagem do E/LE. Os modos de dizer identificados, analogamente, apontam para a “língua que trai a pulsão escópica” (LACAN, 1979), que ao olhar parece, mas não é, a dos *falsos amigos*; língua que confunde a pulsão invocante (LACAN, 1979), pois, ao ser ouvida, permite o efeito da (in)compreensão ilusória, é, por isso, *traíçoeira* (CARVALHO, 2015, p. 132).

4.2.4 Eu achei que eu sabia espanhol, sabe?

Vejam nas sequências discursivas a seguir mais dizeres que coadunam as interpretações arroladas, acerca do efeito de (in)compreensão ilusória.

RD 21

[...] de primeira foi assustador, porque eu achei que eu sabia espanhol sabe?/ conversando com os professores aqui, com os colegas tava perfeito, na hora que tive o contato com um nativo mesmo, na sua vida natural (risos) podemos dizer assim, entre aspas, eu fiquei assustado, meu Deus não tô entendendo NADA! Eu não sei espanhol e daí eu levava um tempinho pra processar o que as pessoas tavam falan::do, [...] porque eles usavam muitas palavras próprias né da/da região, palavras é do vocabulário mesmo próprio deles e que a gente não conhece, não estuda essas coisas na nos cursinhos, na faculdade, na escola, aí eu fiquei assustado, mas depois eu comecei a usar as palavras deles, [...] É que legal essas palavras! [...] eu faço muita mímica, (risos) quando eu não conseguia lembrar a palavra eu tentava fazer mímica, tentava desenhar, eu sempre andava com um caderninho lá, [...] eu levei uma semana mais ou menos pra me adaptar na comunicação lá, [...] Eu consegui falar em espanhol o que sabia.

Santiago
FALE-UFMG

RD 22

O primeiro desafio que a gente teve foi no aeroporto, né? / em Lima, no Peru, onde a gente não conseguiu compreender a, quem atendeu a gente não conseguiu compreender nosso espanhol, nós não compreendíamos o espanhol dELA. Ela falava muito rápido [...] a gente quase perdeu o vOO e ainda como falando o espanhol dificultava ainda prá ser atendido. [...] você pensa que tem muito conhecimento da língua e quando chega cê tem esse desafio né? / às vezes de ser compreendido ou de não compreender a pessoa que está falando com você.

Any
FALE-UFMG

RD 23

Então, foi, no início foi um choque assim, porque eu achei que ia ser um pouco mais fácil, ia ser bem mais fácil, porque assim, comuniCAR até que não era muito problema em faLAR, ERA o problema porque num sei que quando a gente está falando outra língua, isso é uma coisa que me irrita um pouco, que a gente muda um pouco a nossa personalidade, eu acho, por que a gente não costuma, a gente usa expressões tão básicas que a gente não costuma falar assim, por exemplo, é em português eu sou totalmente diferente eu acho, então, eu acho que isso me, eu acho que eu ficava frustrada com isso também, de me expressar com as pessoas, não me expressar do jeito que eu realmente queria sabe, não ser a Luana que eu geralmente sou, então aí eu acabei me fechando um pouco, eu acho lá, por causa disso também, eu queria conhecer, mas ao mesmo tempo, eu sentia que eu não podia, ah eu não sei explicar, mas deixa eu ver que mais, qual que era a pergunta? Que eu ia falar outra coisa [...]. No início eu fiquei chocada porque eles falavam muito rápido e eu entendia contextos assim, coisas básicas, [...] E às vezes nem isso, só, ia assim pelo instinto assim, eu acho que ele quis dizer isso aí, então eu vou, [...] Era difícil no começo até acostumar com a rapidez da fala, [...] E com as palavras mesmo, a gente tem algumas palavras que a gente não estuda, então é só convivendo ali, pra saber ainda mais o sotaque cordobês que é diferente do que a gente vê assim, [...] Então isso foi bem difícil, aí // quando não sei, eu acho que foi na segunda ou na terceira semana / que aí mesmo eu senti que estava entendendo praticamente tudo [...] Aí eu fiquei mais tranquila assim, foi muito bom sabe, você perceber que cê tava entendendo o que as pessoas estavam falando de verdade, aí é muito bom isso! [...] Nossa! Nos primeiros dias foram pesados, foram bem difíceis assim, [...] eu lembro de quando eu cheguei no aeroporto de madrugada, a gente chegou lá e aí, meu pai veio me

buscar [...] e aí eles começaram a conversar e eu não entendi uma palavra, e eu falei meu Deus! O que que eu estou fazendo neste lugar, onde fui amarrar meu jegue, que que está acontecendo aqui e aí eu pensei meu Deus esse um mês vai ser o quê? Vai ser complicadíssimo, e eu meio que tava travando pouco ainda nas palavras [...]. Aí eu lembro que isso foi na segunda e na terceira semana que a gente tava na casa de um intercambistas de lá, [...] meu pai foi me buscar para gente ir pra casa, aí em lembro que a gente entrou no carro assim e / ele começou a conversar comigo e no final quando a gente chegou em casa, eu falei gente peraí, eu entendi tudo que ele falou e eu consegui conversar com ele, eu me senti a grande fluente AH: nativa, foi um nossa sensação de vitória muito boa assim [...]. Essa entrada no carro é o pior choque de todos, um choque inicial [...].

Luana
COLTEC-UFMG

RD 24

Então, nas primeiras semanas foi MUITO complicado, porque eu simplesmente não conseguia entender o que eles falavam. E quando eu entendia, eu não conseguia falar e expressar o que eu queria, ou na entonação certa, ou do jeito certo, com as palavras certas. Porque a ideia que eu tinha quando eu saí daqui, na minha cabeça, quando eu saí assim:: muito:: nossa:: sei falar espanhol, vou chegar arrasando! / E aí eu cheguei lá e tipo / tem toda essa questão desse choque que as pessoas não te entendem e elas falam de um jeito e cê aprende de outro [...] elas falam muito rápido por ser a língua mãe deles, eu ficava muito perdida, na primeira semana assim, foi a semana mais difícil:: / eu / a única pessoa / as únicas pessoas que eram nativas com quem eu conseguia falar era com a família, mas mesmo assim porque eles tinham muita paciência:: [...]. Foi difícil, aí gente / eu falava e as pessoas não entendiam. Primeiro elas, sempre eu falava e as pessoas olhavam tipo com uma cara estranha e aí perguntavam quê?:: aí cê tentava repetir e aí ficava na mesma coisa e aí cê tinha que primeiro, explicar para a pessoa que eu não era dali, que eu não entendia a língua e que eu tava tentando aprender:: aí nisso o pessoal, ah:: ok! E aí tipo a pessoa / eu tentava pedir a pessoa para falar mais devagar:: / [...]. Olha:: / questões com palavras, assim, falsos amigos:: eles eram complicadinhos nos primeiros dias:: ehh:: com relação a palavras, porque as vezes a gente acha que uma coisa:: não vai tipo ferir ninguém assim e aí cê fala uma coisa tipo super / por exemplo [...] da questão de concha neh, tipo eu / pra mim era algo, um utensílio para pegar tipo feijão, algo assim caldo, e eu cheguei na família e eu não sabia como falar, eu falava a palavra em português e aí todo mundo me olhava tipo super assustado, porque é um palavrão pra eles. Isso foi algo muito:: / isso foi difícil, essa questão dos palavrões, o que é palavrão, o que não é?

Inês
COLTEC-UFMG

Nas representações que são tecidas pelos discentes brasileiros sobre o processo de aprendizado do E/LE em ambientes de simulação de uso da língua, como é a sala de aula, ainda são recorrentes a ilusão de competência e traços do efeito de transparência (CELADA, 2002) da língua espanhola. De acordo com a pesquisadora, no imaginário do brasileiro o efeito de proximidade entre o português e o espanhol, devido à origem latina das línguas, contribui para o “efeito de transparência”, que é produzido pela forma como o espanhol soa para o brasileiro; “no caso do espanhol para brasileiros, a proximidade linguística e o modo como esta foi tratada historicamente propiciam uma posição pela qual o sujeito do aprendizado sente-se no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro” (CELADA, 2002, p. 41-42).

Nos RDs selecionados para esta subseção, a língua espanhola que trai o olhar, confunde a voz e a audição, conforme a articulação de Carvalho (2015), língua que imaginariamente era sabida (RDs 21, 23 e 24), mas que assusta (RD 21) no contato com o nativo, ratificamos a formulação de que “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua [a materna]” (REVUZ, 1998, p. 217).

Dessa forma, o efeito da (in)compreensão ilusória, ou seja, a ambivalência do entendimento linguístico do E/LE, (re)vela a experiência do próprio estranhamento dos sujeitos, já que a LE vem perturbar o psiquismo, desestabilizar identificações, como destaca o dizer: “*eu achei que ia ser um pouco mais fácil, ia ser bem mais fácil, porque assim, comuniCAR até que não era muito problema em faLAR, ERA o problema porque num sei que quando a gente está falando outra língua, isso é uma coisa que me irrita um pouco, que a gente muda um pouco a nossa personalidade, eu acho*” (RD 23). O confronto com a LE extrapola a comunicação: “*comuniCAR até que não era muito problema*” (RD 23), por ser a língua um objeto de saber – “*quando a gente está falando outra língua [...] a gente muda um pouco a nossa personalidade*” (RD 23) – que desorganiza e deixa marcas na subjetividade.

O efeito imaginário da (in)compreensão também desassossega a relação com a LM: “ *você quer falar alguma coisa em português, é muito mais fácil falar exatamente aquilo que você quer em português [...] E aí quando você ia falar em espanhol, você tinha de ficar procurando as palavras e às vezes não saía exatamente do jeito que você queria, não era exatamente o mesmo sentido*” (RD 27), desassossego que também ocorre no RD 24, com o emprego do *palavrão*, que na língua materna causa uma interdição, entretanto no falso cognato expresso em língua espanhola produziu efeito de constrangimento, narrado sem a leveza de um equívoco que pode virar um chiste. (In)compreensão que poderia ser engraçada, mas para Inês não foi.

Esses dizeres apontam para o fato de que o

encontro com uma língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a *nossa* língua. Esse *confronto entre primeira e segunda língua* nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizado [...] (REVUZ, 1998, p. 215).

Ou seja, há repercussão nas identificações dos sujeitos ao se confrontarem e se enunciarem na língua espanhola. Desse modo, a revisita às representações constituídas sobre o aprendizado da língua-cultura mobiliza significantes - “*tinha de ficar procurando as palavras*” (RD 27) – que produzem efeitos de sentido diversos e ao mesmo tempo singulares para cada sujeito, pois dizer-se na imersão demanda-lhe um intenso processo entre a busca de “*palabras*” em sua LM e na LE.

Em nosso *corpus* identificamos fatos linguísticos que vão ao encontro dos achados da pesquisa de Celada (2002), especialmente no que tange à noção de apropriação imediata da LE. Depreendemos marcas linguísticas, nos modos de dizer dos estudantes-enunciadores, que indicam irrupções na dimensão da apropriação espontânea do E/LE, ou seja, na ilusão de competência, e as compreendemos como efeito da (in)compreensão ilusória. No contexto de internacionalização a não apropriação espontânea se (re)vela.

Leiamos o Quadro 10, que está procedido de nossos gestos interpretativos:

QUADRO 10 - DISRUPÇÃO DA ILUSÃO DE COMPETÊNCIA

RD 21	de primeira foi assustador, porque <i>eu achei que eu sabia espanhol, sabe?/ [...] na hora que tive o contato com um nativo mesmo, na sua vida natural</i> (risos) podemos dizer assim, entre aspás , eu fiquei assustado, <i>meu Deus não tô entendendo Nada! Eu não sei espanhol</i> e daí eu levava um tempinho pra processar o que as pessoas tavam falan::do [...].
RD 22	<i>youê pensa que tem muito conhecimento da língua</i> e quando chega <i>cê</i> tem esse desafio né? / <i>às vezes de ser compreendido ou de não compreender</i> a pessoa que está falando com você.
RD 23	<i>eu achei que ia ser um pouco mais fácil, ia ser bem mais fácil, [...]</i> aí eles começaram a conversar e <i>eu não entendi uma palavra</i> , e eu falei meu Deus! O que que eu estou fazendo neste lugar, onde fui amarrar meu jegue [...].
RD 24	Porque a ideia que eu tinha quando eu saí daqui, na minha cabeça, quando eu saí assim:: muito:: nossa:: <i>sei falar espanhol, vou chegar arrasando!</i> / E aí eu cheguei lá e tipo / tem toda essa questão desse choque que <i>as pessoas não te entendem e elas falam de um jeito e <i>cê</i> aprende de outro.</i>
RD 26	[...] eu não sei o seu espanhol coloquial, não sei [...].
RD 18	ouvi assim no avião as aeromoças falando em espanhol, eu, GENTE, eu não estou ENTENDENDO NADA? / Eu não estou entendendo nada! / [...].
RD 15	Eu não entendia nada! / e eu lembro que no carro / o carro do aeroporto até a casa [...] eu não entendia nada, [...] Nossa!
RD 16	mas quando eu cheguei / eu comeci a chorar porque eu não entendia nada, e eu pensei que eu não sabia espanhol (risada).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* de pesquisa.

Nos modos de dizer do Quadro 10 acima, o ressoar do advérbio *não*, acompanhado dos verbos *entender* e *compreender*, é entendido em nosso gesto interpretativo como marca linguística da disrupção na ilusão de competência para compreensão e expressão oral na língua espanhola. Essa ilusão constituía as representações dos sujeitos acerca do conhecimento linguístico antes da imersão.

Na forma de negação expressa nos dizeres, o mecanismo da denegação consiste na rejeição de um pensamento enunciado pelo sujeito. Tal negação está ligada ao recalçamento, ou seja, ao afastamento de uma significação que pode causar desprazer ao consciente, conforme aponta Chemama (1995). Logo, as denegações contidas na percepção inicial dos estudantes remetem a uma resistência inicial da alteridade, do encontro com um real da língua e uma língua real. Desse modo, um efeito de sentido que inconscientemente pode ter sido afastado nos modos de dizer, com a repetição do “*não entender*”, asseverado pelo

“*nada*”, é o efeito do (des)entendimento, que aponta para uma compreensão, ainda que confusa. Tal efeito afeta de forma (in)suportável o corpo dos sujeitos.

O desprazer de ter o seu “*saber*” (RDs 21, 26 e 16) sobre a língua destituído, ainda que temporariamente, nos momentos iniciais da experiência de internacionalização toca o corpo do sujeito, e o “*chorar*” (RD 16) desponta como uma liberação de tensão mobilizada pelos efeitos do não saber. Em outras palavras, trata-se da rememoração de experiências de dizer e dizer-se na língua estrangeira nas quais foram vividas descargas emocionais, físicas e psíquicas que incidiram no sujeito.

Também a partir da entonação enfática, assinalada na transcrição com letras maiúsculas – “*Deus não tô entendendo NADA!*” (RD 21), “*GENTE, eu não estou ENTENDENDO NADA?*” –; na menção a “*Deus*” e a “*Nossa Senhora*” (RDs 21, 23, 24 e 15), significantes que podem ser empregados para conclamar auxílio, ajuda de uma entidade divina em um momento de dificuldade, de espantamento; bem como no riso – “*eu pensei que eu não sabia espanhol (risada)*” (RD 16) e “*um nativo mesmo, na sua vida natural (risos)*” (RD 21), que exprime traços de nervosismo –, depreendemos o efeito do (des)entendimento que afeta as representações do sujeito no contato-confronto com a LE.

Ademais, esse efeito do (des)entendimento possibilita ao estudante-enunciador fazer a invenção de algo no contato-confronto, o que lhe permite permanecer na imersão e enfrentar o conflituoso confronto com a LE.

4.2.5 Você vai acostumando, vai tendo mais facilidade e é mais prazeroso até de ouvir e falar

Entendemos que há um vínculo entre os efeitos do (des)entendimento do contato inicial com a língua-cultura e o processo de construção de um repertório considerado comunicativo dos estudantes-enunciadores. Em outras palavras, a ampliação do dito repertório comunicativo, que ocorre na imersão no país hispanofalante, sem que o sujeito se dê conta, vai desagregando os efeitos do (des)entendimento da LE.

Rymes (2014)⁵¹ assim se refere ao que ela cunha como repertório comunicativo, conforme Soares, Lombardi e Salgado:

o repertório de um indivíduo pode incluir múltiplas línguas, dialetos e registros, no sentido institucionalmente definido, mas também gestos, formas de se vestir, postura, e até mesmo o conhecimento de rotinas comunicativas, familiaridade com os tipos de comida ou bebida, e referências da mídia de massa, incluindo frases, movimentos de dança e padrões de entonação reconhecíveis que circulam através de

⁵¹ RYMES, B. Communicative repertoire. In: LEUNG, C.; STREET, B. V. (Ed.). *The Routledge Companion to English Studies*. London: Routledge, 2014.. Disponível em: <https://upenn.academia.edu/BRymes>. Acesso em: 1º set. 2014.

atores, músicos e outros superstars (RYMES, 2014, p. 4 *apud* SOARES, LOMBARDI; SALGADO, 2016, [s.p.]).

O repertório comunicativo, para a autora, vai além do estrito conhecimento linguístico. Reconhecemos em nosso *corpus* sequências discursivas que remetem a elementos que compõem o repertório comunicativo dos sujeitos participantes das imersões, entretanto salientamos que, como analistas do discurso, compreendemos que no processo discursivo ocorrem efeitos de sentido que são entendidos como comunicação entre os participantes. Sendo a língua o sujeito, a atribuição de sentidos não funciona no nível da intenção, mas através de uma intersubjetividade inconsciente que põe em jogo as contradições da constituição histórica dos sujeitos.

Vejamos os RDs seguintes:

RD 25

[...] **não sei se eu posso dizer foi MUITO diferente**, mas tem uma **diferença** assim né, não sei se foi MUITO né, mas tem uma **diferença**, uma **diferença**, principalmente, em relação ao **sotaque** deles que, **eles arrastam mais com a língua** assim, [...] Então, não foi um choque muito grande, mas **dentro de Córdoba também tinha um sotaque MUITO forte** que se situava MUITO grande das regiões da Argentina, então, eu acho que **o choque maior, não foi nem da Argentina em si, foi de Córdoba em si** [...].

Augusto

COLTEC-UFMG

RD 26

Nossa (risos)!!! Nos primeiros / nas primeiras semanas **super complicado** porque **você tem que pedir para falar um pouco mais devagar**, porque **você não entende, tem muita GÍRIA**, então, não vai que / então, assim, **eu não sei o seu espanhol coloquial, não sei**. Então, por favor, me ajude, vai com calma e depois **você vai acostumando** até também com os **termos técnicos das próprias aulas** e aí **você associava também**. Então, depois que **você vai acostumando**, vai tendo **mais facilidade e é mais prazeroso até de ouvir e falar** (risos). [...] Mais ou menos a partir da terceira semana: **na você já está começando: do, já vai pegando: do e aí depois só / só foi fluindo, foi fluindo**. [...] **Muito gesto. Muito gesto, muita mímica, muitas palavras erradas** (risos), **expressões erradas**. Ah: : muito medo também de poder expressar porque **você fica** [...] bom eu me colocava nessa posição, né? Não / será que eu tô falando certo? Será que eu tô falando errado? Será que é assim? Mas era / era um pouco complicado nessas primeiras semanas, era um pouco complicado, depois, **você vai vendo que eles vão te corrigindo, vão te ajudando, ri de você, mas uma risada saudável**, assim, “não, não é isso, é desse jeito”. E aí **você vai aprendendo**, [...] às vezes, também **você acaba misturando um pouquinho do portunhol**, assim, um português, o espanhol, mas sempre ia, sempre conseguia. Tanto gesticular, quanto **você tentar falar um pouco mais devagar, com cautela**: la. Foi assim (risos).

Alicia

COLTEC-UFMG

RD 27

no começo era um pouco complicado [...]. Não tanto de entender, porque eu acho que eles faziam, **eles também faziam esforço para falar mais devagar**: pra entender, [...] E com o tempo **você vai acostumando**, mas **para falar eu morria de vergonha até no final** assim mesmo, sei lá, estava todo mundo na mesa de jantar, aí eu ia falar alguma coisa, todo mundo virava e olhava assim pra mim, aí eu ficava tipo, **ai meu Deus! Que vergonha!** Eu ficava tipo cortando a cara para não encarar aquele tanto de gente olhando para mim. [...] Mas eu acho que **meu problema era mais a**

vergonha mesmo, eu tinha muita vergonha mesmo de falar, aí meu Deus e falar alguma coisa errada, sei lá e ninguém vai me entender. [...] Porque era muito mais complicado e também para acostumar com / com o vos no lugar do tú [...] e o sotaque deles, e isso também / foi um pouco diferente, mas fora isso eu não lembro de nada muito [...]. Era um pouco mais difícil, porque por exemplo, quando a gente estava com os brasileiros, era muito mais, por exemplo, você quer falar alguma coisa em português, é muito mais fácil falar exatamente aquilo que você quer em português [...] E aí quando você ia falar em espanhol, você tinha de ficar procurando as palavras e às vezes não saía exatamente do jeito que você queria, não era exatamente o mesmo sentido [...] e aí você acaba acostumando e aí [...].

Valentina
COLTEC-UFMG

Depreendemos modos de dizer do *corpus* e os elencamos, no Quadro 11, tendo como referência os elementos do repertório comunicativo de Rymes (2010):

QUADRO 11 - REPERTÓRIO COMUNICATIVO DISCURSIVO

GESTOS	RD 21	eu faço muita mímica, (risos) quando eu não conseguia lembrar a palavra eu tentava fazer mímica, tentava desenhar , eu sempre andava com um caderninho lá [...].
	RD 26	[...] e aí depois só / só foi fluindo, foi fluindo. [...] Muito gesto. Muito gesto, muita mímica, muitas palavras erradas (risos), expressões erradas.
	RD 17	[...] para expressar a gente usava de mímica [...].
ROTINA COMUNICATIVA	RD 21	[...] e daí eu levava um tempinho pra processar o que as pessoas tavam falan::do, [...] porque eles usavam muitas palavras próprias né da região , palavras é do vocabulário mesmo próprio deles e que a gente não conhece, não estuda essas coisas na nos cursinhos, na faculdade, na escola , aí eu fiquei assustado, mas depois eu comecei a usar as palavras deles, [...] É que legal essas palavras! [...].
	RD 23	[...] no início eu fiquei chocada por que eles falavam muito rápido e eu entendia contextos assim, coisas básicas, [...] E às vezes nem isso, só, ia assim pelo instinto assim, eu acho que ele quis dizer isso aí, então eu vou, [...] Era difícil no começo até acostumar com a rapidez da fala , [...] E com as palavras mesmos, a gente tem algumas palavras que a gente não estuda , então é só convivendo ali [...].
	RD 27	Porque era muito mais complicado e também para acostumar com / com o vos no lugar do tú [...].
	RD 26	[...] tem muita GÍRIA , então, não vai que / então, assim, eu não sei o seu espanhol coloquial, não sei . Então, por favor, me ajude, vai com calma e depois você vai acostumando até também com os termos técnicos das próprias aulas e aí você associava também.
	RD 24	Olha:: / questões com palavras, assim, falsos amigos:: eles eram complicadinhos nos primeiros dias:: eh:: com relação a palavrões , porque as vezes a gente acha que uma coisa:: não vai tipo ferir ninguém assim e aí cê fala uma coisa tipo super [...]. Isso foi algo muito:: / isso foi difícil, essa questão dos palavrões, o que é palavrão, o que não é?
PADRÕES DE ENTONAÇÃO	RD 22	quem atendeu a gente não conseguiu compreender nosso espanhol, nós não compreendíamos o espanhol dELA . Ela falava muito rápido [...].
	RD 23	[...] pra saber ainda mais o sotaque cordobês que é diferente do que a gente vê assim
	RD 27	[...] e o sotaque deles , e isso também / foi um pouco diferente [...].
	RD 25	[...] mas tem uma diferença, uma diferença , principalmente, em relação ao sotaque deles que, eles arrastam mais com a língua assim, [...] Então, não foi um choque muito grande, mas dentro de Córdoba também tinha um sotaque MUITO forte [...].

	RD 24	[...] eu simplesmente não conseguia entender o que eles falavam. E quando eu entendia, eu não conseguia falar e expressar o que eu queria , ou na entonação certa, ou do jeito certo, com as palavras certas. [...] elas falam muito rápido por ser a língua mãe deles [...].
--	-------	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

Inspiradas na conceituação de repertório comunicativo de Rymes (2010), ao analisarmos os modos de dizer dos sujeitos participantes da pesquisa, nós os interpretamos a partir dos dizeres que aludem às noções de gestos, rotina comunicativa e padrões de entonação. Entendemos que essas noções desestabilizam as representações, anteriores à imersão, acerca do aprendizado da língua espanhola, bem como da modalidade de fala.

Os elementos do repertório comunicativo estão relacionados às práticas cotidianas, ao espaço urbano, à paisagem linguística, nos quais as formas de alteridade e a comunicação ganham forma. Ao enumerarmos, no Quadro 11, os modos de dizer que se reportam ao gestos, o significante *mímica* (RDs 21, 26 e 17) ocorre de forma reiterada. A mímica é uma maneira de expressão pelos gestos, pelo corpo e pela fisionomia. Dessa forma, acentuamos como a entrega do corpo, como a linguagem corporal complementa a palavra e assessora o simbólico para a produção discursiva de significados.

Ainda na composição do repertório comunicativo temos os regionalismos, as gírias, os falsos amigos, os palavrões, a velocidade da fala do nativo, o uso de um pronome pessoal característico da Argentina, *vos*; como fenômenos sociolinguísticos que abarcam elementos da rotina comunicativa. Esta, a partir de um embaraço inicial, passa a constituir as identidades dos estudantes-enunciadores no contexto da internacionalização.

Compreender como na língua-cultura se articulam esses fenômenos, em geral não estudados em sala de aula – “*a gente tem algumas palavras que a gente não estuda, então é só convivendo ali*” (RD 23) –, enseja o aprendiz de LE nas idiossincrasias do espanhol de diferentes povos hispânicos, promovendo seu (re)conhecimento, respeito e incorporação.

Não somente os gestos e as rotinas, como também os padrões de entonação integram o repertório comunicativo. O *sotaque* insurge nos dizeres como marca da diferença (RDs 23, 27 e 25); como o traço mais singular da heterogeneidade de vozes que configura as representações sobre a musicalidade linguística aprendida pelos estudantes. Os adjetivos *diferente*, *forte* e *rápido*, que acompanham o significante *sotaque*, asseveram as marcas da imbricação entre o falar do outro estrangeiro e a língua materna. Essa imbricação modifica a subjetividade do sujeito-enunciador e passa a constituir sua nova identidade bilíngue, logo, suas novas discursividades.

A inserção processual dos sujeitos na língua-cultura contribuiu para a desagregação dos efeitos do (des)entendimento e para a ampliação do repertório comunicativo. Em virtude disso, as dificuldades do (des)entendimento inicial foram ressignificadas, em um processo de se acostumar, de se familiarizar – “*você vai acostumando, vai tendo mais facilidade e é mais prazeroso até de ouvir e falar*” (RD 26) –, de entrega à dimensão sensorial através do prazer sentido diante dos sons (*ouvir*) e do trabalho com a voz (*falar*). Entretanto, o uso do advérbio *até* sinaliza que, inconscientemente, o que é sentido como prazeroso ainda carrega dificuldades. Esse é um modo de dizer que marca a dificuldade em gozar como o Outro goza.

É a partir dos novos significantes – “*que legal essas palavras!*” (RD 21) –, das novas palavras, que acessamos o modo como a língua afeta o corpo do sujeito, bem como a verbalização e a projeção discursiva possibilitam o júbilo na LE. Assim, interpretamos o significante *acostumar*, enunciado repetidamente com os pronomes *a gente, cê, você* (RDs 14, 15, 23, 26 e 27), como um processo de se haver com práticas de falar e ouvir na LE que convocam o “eu” e o “nós” no constituir-se sujeito na discursividade da nova língua, tentando naturalizá-la ao máximo.

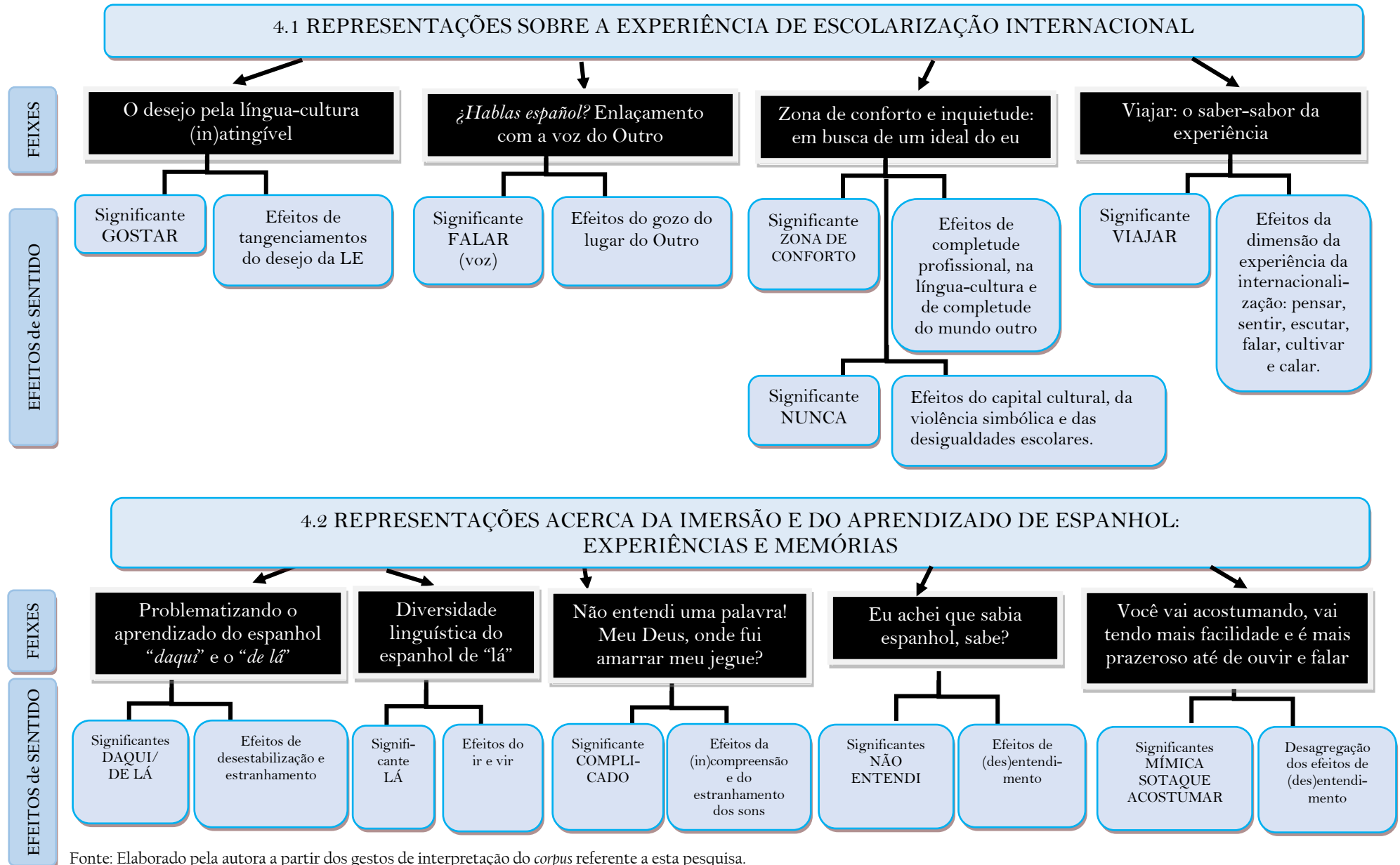
Por conseguinte, o uso reiterado do pronome *você* por doze vezes no RD 26 e por seis vezes no RD 27 revela identificações dos sujeitos à língua falada na imersão, que traz o efeito de língua autêntica. O modo de dizer oscilante entre o *você* – que pode sinalizar um distanciamento inicial de responsabilização de seu dizer e uma busca pela anuência do pesquisador-ouvinte – e o *eu* – pronome indicativo de uma fala mais implicada – sugere uma experiência em palavras que permite ao falante liberar-se de certas verdades para passar a ser outra coisa, como destaca Larrosa (2014). Para o sujeito, esse modo de dizer requer flexibilidade cognitiva (REVUZ, 1998) e subjetiva, pois é caro e complexo para o sujeito-enunciador subjetivar-se. Os sentidos do dizer-se, do narrar-se na LE na imersão são sempre novos, imprevistos e inesperados.

No acontecimento linguístico-discursivo da internacionalização do conhecimento o sujeito é solicitado à língua espanhola como objeto de uma prática no contexto, e, para obter êxito, precisa colocar em jogo o aparelho fonador e ter muita flexibilidade psíquica “entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, 1998, p. 217). No processo de *se acostumar* com e na LE, esta vai incorporando-se ao psiquismo, tocando o corpo do sujeito, produzindo novos sentidos e configurações subjetivas.

4.2.6 Apanhado dos gestos de interpretação do *corpus*

Em nossa pesquisa assumimos a noção de representação levando em conta o inconsciente. Conforme afirma Reis (2010), as representações são como projeções de processos discursivos, uma reinvenção interpretativa de uma realidade na qual o sujeito está discursivamente incluído e efeitos de sentidos são mobilizados. Em nossas duas primeiras seções de análise dos dados depreendemos as seguintes representações, seus feixes e efeitos de sentido, apresentados no organograma a seguir (Figura 1):

FIGURA 1 - SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES ARROLADAS I



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos gestos de interpretação do corpus referente a esta pesquisa.

4.2.7 Síntese das representações arroladas I: Figura 1

Na Figura 1 apresentamos uma síntese das *Representações sobre a experiência de escolarização internacional* e sobre as *Representações acerca da imersão e do aprendizado de espanhol: experiências e memórias*. Retomamos que a escolarização internacional é entendida neste estudo como uma oportunidade de estudos no exterior, através de programas institucionais de colaboração internacional, com vistas à língua espanhola como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, possibilitadora da constituição de subjetividades mais plurais e da experiência de integração latino-americana.

Assim, a escolarização internacional é um processo de irrupção nas representações dos sujeitos acerca do aprendizado de língua estrangeira e do contato com a alteridade, é uma experiência que questiona a identidade do sujeito e dá espaço para outras formas desse subjetivar-se. Desenvolvemos a seção inicial com o tema do desejo e das motivações para a mobilidade internacional, por ser o “desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas” (CORACINI, 2003c, p. 147), processo esse que não se dá sem conflitos.

Elaboramos, a partir da materialidade discursiva, quatro feixes de representações (4.1), organizados em subseções com os significantes mais recorrentes e seus efeitos de sentido. No feixe *i) O desejo por como gozam os outros da língua-cultura (in)atingível*, o significante *gostar* mobilizou efeitos que tangenciam rastros do desejo de saber, do desejo pela imersão e pelo encontro com o Outro. Em *ii) ¿Hablas español? Enlaçamento com a voz do Outro*, a satisfação pulsional propiciada pela voz nos permitiu identificar nos dizeres o significante *falar* como abertura que possibilita efeitos de gozo do lugar de um Outro. Em *iii) Zona de conforto e inquietude: em busca de um ideal de eu*, temos uma possível amarração dos sentidos de *zona de conforto* articulada ao corpo como lugar de experimentação do gozo. Esse significante nos permite a compreensão de efeitos de completude profissional, completude na língua-cultura e de completude do mundo outro, ao passo que o significante *nunca* nos remete aos efeitos do capital cultural, da violência simbólica e das desigualdades escolares no discurso dos sujeitos. Encerrando a seção acerca das representações sobre a experiência de escolarização internacional, no feixe *iv) Viajar: o saber-sabor da experiência*, destacamos os efeitos da dimensão do pensar, do sentir, do escutar, do falar, do cultivar e do calar, na experiência da internacionalização, articulados ao significante *viajar*.

Na segunda seção de análise dos fatos linguísticos arrolamos as representações acerca da imersão e do aprendizado de espanhol: experiências e memórias (4.2). Procedemos buscando as recorrências discursivas na materialidade linguística a fim de construir a representação de um sentido predominante, conforme aponta Serrani (2005). São cinco feixes

de representações, iniciados com *i) Problematizando o aprendizado do espanhol “daqui” e “de lá”*, em que os significantes *daqui/de lá* indiciam efeitos de desestabilização e estranhamento nas representações a partir da heterogeneidade de vozes que configura a paisagem linguística conhecida na imersão. Em *ii) Diversidade linguística do espanhol “de lá”*, o dêitico aponta para os efeitos do ir e vir constitutivo e sua identidade na experiência de mobilidade. Em *iii) Não entendi uma palavra! Meu Deus, onde fui amarrar meu jegue?*, intertítulo no qual empregamos uma expressão de Luana, ou seja, um modo de dizer que diz muito da brasilidade e de uma posição singular, depreendemos que a memória discursiva é reatualizada e rememorada. Nessa representação o significante *complicado* aponta para o estranhamento dos sons e para os efeitos da (in)compreensão ilusória. Identificamos em *iv) Eu achei que sabia espanhol, sabe?* os significantes *não entendi* como possibilitadores de efeitos de (des)entendimento do contato inicial com a língua-cultura. No último feixe, elencado na seção *v) Você vai acostumando, vai tendo mais facilidade e é mais prazeroso até de ouvir e falar*, os significantes *mímica, sotaque e acostumar* apontam para a desagregação dos efeitos de (des)entendimento, que é possibilitada pela ampliação do repertório comunicativo dos estudantes-enunciadores no processo de imersão.

Os gestos tecidos até aqui empregam a interpretação como principal dispositivo analítico, e “não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar em gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos” (ORLANDI, 2012, p. 9). E nossos gestos apontam para a constituição de representações tocadas pela capacidade de articulação das três dimensões nos sujeitos participantes da pesquisa: afirmação do eu, trabalho do corpo e dimensão cognitiva (REVUZ, 1998).

Desse modo, o estudante-enunciador navega pelo aprendizado da língua-cultura no processo de internacionalização com a embarcação que possui, ou seja, com seu repertório linguístico, que pode não ser grande, imenso, em suas representações, mas lhe permite navegar em segurança em busca de aperfeiçoamento de suas habilidades orais, escritas, auditivas e de leitura. E, principalmente, em busca de si, de seus modos de ser e aprender com a alteridade, de se tornar presença, ao navegar rumo à ilha desconhecida, que evoca o refúgio buscado inconscientemente pelo sujeito para se reescrever, através da língua-cultura, no e a partir do processo de internacionalização do conhecimento.

A seguir, iniciamos uma nova seção de análise com enfoque nas representações acerca da percepção do nível de aprendizado linguístico (4.3), mais especificamente.

4.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE NÍVEL LINGUÍSTICO E IMERSÃO

As descobertas possibilitadas pela estranheza do estrangeiro que habita em nós, que, como face oculta da nossa identidade, permite-nos acessar incoerências e abismos, bem como conceber a coabitação desses estrangeiros que todos reconhecemos ser, como postula Kristeva (1994), seguem reverberando no *corpus* desta pesquisa. Nossos gestos de interpretação tecidos nesta seção analítica problematizam a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004) a partir do lugar dado ao discurso do outro em seu próprio dizer. Esse modo de dizer ecoou na cadeia discursiva quando os sujeitos-participantes enunciaram a respeito de suas percepções do nível de conhecimento linguístico adquirido ao longo do tempo de imersão.

Habitado por diversas sonoridades no acontecimento linguístico-discursivo da internacionalização do conhecimento, o estudante-enunciador, solicitado à língua espanhola, dá indícios de como seu velejar, que “no início, foi uma guerra fria com o novo idioma, desejado e rejeitador” é ressignificado quando “depois a nova língua lhe cobriu como uma calma” (p. 24), como nos apresenta Kristeva (1994). Desse modo o sujeito se diz e se constitui através da alteridade presente na estranheza do diferente.

Elencamos na subseção seguinte RDs com marcas enunciativas da estranheza que levemente vai sendo tocada e ressignificada pelos sujeitos desta pesquisa.

4.3.1 Você parece o pessoal do Caribe quando você fala!

Salientamos que a pergunta feita aos estudantes, qual seja: *Você percebeu mudança em seu nível linguístico ao longo do tempo de imersão?*, é abrangente, deixando em aberto para o ouvinte sobre qual aspecto e dimensão (fala, escrita, audição, leitura) do nível linguístico abordar em sua resposta. Conforme observamos nos RDs desta subseção, a dimensão da expressão oral foi a mais abordada.

RD 28

[...] mais pra o finalzinho do intercâmbio, que quando eu conheci pessoas lá, **eles falam: Nossa! Seu espanhol tá muito bom! A gente percebe sim que você é estrangeiro, mas dá prá perceber que a pronúncia, ela está muito boa, é não tem aquela aqueles sotaque de gringo né (risos) que a gente imagina né?** [...] Eu/eu recebi **alguns elogios** assim pessoal, então eu percebi que meu nível [...] de pronúncia, é melhorou bastante lá [...].

Santiago
FALE-UFMG

RD 29

[...] foi mudando muito, até mesmo **você passa a ter mais segurança com a língua, ter mais domínio né, então, acaba que a interferência da língua portuguesa, acaba não sendo tanto, tanto que as pessoas achavam que eu era de Guatemala, mas brasileira não, ninguém me identificava como brasileira** [...] então quando eu começava a falar né

eles ¿eres / eres guatemalteca? ¿Eres de Guatemala? Não (risos) [...] Sempre contestava, yo soy brasileña, então [...] Ficavam surpresos de ver uma brasileira falando espanhol.

Any
FALE-UFMG

RD 30

[...] pelos comentários de outras pessoas [...] Por que é os comentários né?, inclusive algumas pessoas que eu conheci lá perguntavam se eu era francesa [...] ou era colombiana ou alguma coisa assim, mas nunca achavam que eu era brasileira lá.

Lenita
FALE-UFMG

RD 31

*[...] Ahh, percebi. Eu voltei com **sotaque** e fico até hoje (risos). Teve uma festa que a gente teve lá em casa umas duas semanas atrás e eu conheci dois alunos do meu pai e **eles me perguntaram se eu era argentina. Eu “não, não sou. Sou daqui”. “Mas você fala igualzinho uma.”** Eu falei “**é porque eu fiz intercâmbio lá e voltei com sotaque**”. [...] De vez em quando até **sonho** que eu tô falando espanhol (risos). [...] Ultimamente, **eu tive um sonho** com a minha família e todo mundo tava lá reunido, a gente super feliz, a gente conversando em espanhol, **falando em espanhol como se fosse, assim, a língua materna.** [...] no sonho eu falava como se eu já fosse de lá mesmo. Muito legal isso.*

Alicia
COLTEC-UFMG

Neves (2002) aponta para a representação acerca da pronúncia, da fluência e da entonação e a articulação destas ao desejo de uma pronúncia ideal, assim como para as mudanças subjetivas propiciadas pelo trabalho corporal que essas dimensões requerem. A autora afirma que:

assim como a fluência, a pronúncia também é representada através de um padrão ideal, perfeito, associado primordialmente às variantes dos países hegemônicos. Essa referência, instável, heterogênea, sinaliza o desejo pelo inefável, e que se apresenta em processos identificatórios de assimilação, abandono de sotaques, mudanças de pronúncia, etc. Nesta representação surge o conflito do desejo de uma pronúncia de um nativo ideal e a possibilidade de uma pronúncia de um ideal de estrangeiro. A entonação, por sua vez, muito mais valorizada do que a pronúncia por alguns locutores, aponta para a questão do trabalho corporal, não só como mero exercício, mas como promotor de mudanças da subjetividade (NEVES, 2002, p. 163).

Desse modo, nossa investigação busca depreender traços do desejo pela língua adâmica, do inefável da fluência, da apoteose do nativo e seus efeitos de sentido na corporeidade e nos modos de se tornar sujeito na LE nos fatos linguísticos gerados.

Os enunciados elencados no Quadro 12, a partir dos RDs acima e outros adiante, marcam a heterogeneidade discursiva presente nos dizeres.

QUADRO 12 - HETEROGENEIDADE MOSTRADA

RD 28	[...] <i>eles falam: Nossa! Seu espanhol tá muito bom!</i> A gente percebe sim que você é estrangeiro, mas dá prá perceber que a pronúncia, ela está muito boa, é não tem aquela aqueles sotaque de gringo né (risos) que a gente imagina né? [...]
RD 29	[...] <i>¿eres/eres guatemalteca? ¿Eres de Guatemala?</i>
RD 30	[...] <i>perguntavam</i> se eu era francesa [...] ou era colombiana [...]
RD 31	[...] me perguntaram se eu era argentina. Eu “não, não sou. Sou daqui.” “ <i>Mas você fala igualzinho uma</i> ”.
RD 32	[...] me elogiaram que eu falava muito bem
RD 33	[...] <i>engraçado você não pega o sotaque que todo mundo vai pegando!</i> [...] <i>oh você tem sotaque da Colômbia</i> [...] <i>você não tem sotaque, você não tem sotaque de lugar nenhum,</i> [...] <i>eles falavam: Nossa tem sotaque, aqui você parece com o pessoal da Costa, você parece o pessoal do Caribe quando você fala!</i>
RD 34	[...] <i>eles falavam ele está falando almoço certo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

Os RDs 28, 29, 31 e 33 mostram como o sujeito se coloca como porta-voz, via discurso direto, apresentando as palavras do outro estrangeiro explicitamente em seu discurso. No dizeres dos RDs 30, 32 e 34, os sujeitos remetem a um outro como fonte de sentido do ato de enunciação através do discurso indireto. O emprego dessas formas linguísticas indica a proposição de Authier-Revuz (1990) – inspirada pelo dialogismo de Bakhtin e pela abordagem de sujeito e sua relação com a linguagem, elaborada por Freud e relida por Lacan – de que a heterogeneidade mostrada no fio do dizer é uma representação da heterogeneidade constitutiva do discurso.

Desse modo, o discurso direto apresentado nos RDs 28, 29, 31 e 33 do Quadro 12 coaduna-se com a concepção de que a fala é fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido. Assim, outras vozes que, imaginariamente, legitimam o saber pronunciar o espanhol com sotaque caribenho ou argentino são articuladas pelo sujeito na materialidade discursiva, uma vez que o sujeito é efeito de linguagem e o discurso é atravessado pelo inconsciente.

O emprego dos verbos *perguntava* (RD 30), *perguntaram* (RD 31) e *elogiaram* (RD 32), em terceira pessoa – *ele(s)/ela(s)* – e no tempo pretérito, endereça os sentidos do relato à alteridade, ao estrangeiro que, ilusoriamente, é quem chancela o saber linguístico do estudante-enunciador, marca seu processo de aprendizagem como bem-sucedido e configura seu imaginário de fascínio e desejo pela LE. Esse fascínio é selado nas passagens “*recebi alguns elogios*” (RD 28) e “*me elogiaram que eu falava muito bem*” (RD 32), em que a voz do exterior enaltece, exalta o desejo inconsciente de um tudo saber, de ter “*segurança, domínio*” (RD 29) sobre o objeto língua estrangeira e a respeito do se narrar por ela.

A mesma voz que enaltece a pronúncia e o sotaque do intercambista, permitindo um efeito de aproximação, de hospitalidade, também demonstra estranheza com a nacionalidade do outro estrangeiro. Em “*ficavam surpresos de ver uma brasileira falando*

espanhol” (RD 29) na Colômbia e “*mas nunca achavam que eu era brasileira lá*” (RD 30) no contexto espanhol aponta para o estrangeiro que habita em nós, para a face oculta da nossa identidade (KRISTEVA, 1994), com a qual nativos e não nativos tiveram de se haver. E ao longo da experiência da imersão essa estranheza foi sendo tocada e pouco a pouco foi deslizando para outros sentidos nas representações dos sujeitos.

A partir das inúmeras vozes que perpassam o dizer se dá a constituição subjetiva; no emaranhado polifônico “*eu tive um sonho [...] falando em espanhol como se fosse, assim, a língua materna*” (RD 31), inclusive no sonho, inscreve-se uma identificação do sujeito com o nativo como um modelo a ser alcançado, no falar uma língua ideal, sem imperfeições, pura e transparente. Assim, é no ir e vir dessa exterioridade, marcada pela heterogeneidade discursiva, que o estudante se constitui sujeito no processo de internacionalização, já que “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28). E nesse processo o exterior linguístico está no interior do sujeito, e em seu discurso sempre está o Outro.

Prosseguindo nossa análise, a partir do lugar dado ao discurso do Outro em seu próprio dizer, o sujeito enunciador tece suas representações, perpassado pelo mito da natividade, acerca de sua percepção de avanço linguístico:

RD 32

[...] E espanhóis mesmo, não falam NADA em português, e eu fui na casa dela pra uma reunião nossa lá [...] elas falaram, me elogiaram que eu falava muito bem, [...] A gente vê mesmo a evolução na hora de falar também, a entonação o trejeito com a língua, a : : eu percebo muito [...] é esse adaPTAR, porque aprender uma língua não é só cê saber falar a palavra né, cê tem que falar a palavra do jeito que eles falam [...].

Paco
COLTEC-UFMG

RD 33

Que quando eu voltei eu já tinha segurança para falar espanhol, que eu não tinha, tinha / mas acho que tinha mais era vergONHA, medo de ser criticada / é eu tinha muito medo de ser criticada e quando eu voltei, quando eu fui fazer aula de espanhol eu falei naturalmente, tranquila sem preocupar em errar / e eu pensava assim, ah, eu já passei por lá e eles me corrigiam e agora não me preocupo se algum em corrigir aqui [...]. eu percebi muita mudança, por que eu conversava muito com eles e ia perguntava muito para eles, e uma coisa que eu não peguei muito foi o acento deles, o sotaque [...]. e todo mundo falava, engraçado você não pega o sotaque que todo mundo vai pegando! / e eu não conseguia pegar eu não sei se isso é uma dificuldade né [...] mas às vezes eu converso com colombianos aqui e eles falam oh você tem sotaque da Colômbia e aí / eu converso com uma outra pessoa e você não tem sotaque, você não tem sotaque de lugar nenhum, [...] já encontrei outras pessoas da Colômbia aqui e conversei com eles e eles falavam: Nossa tem sotaque, aqui você fala! [...] então eu percebo que eu não peguei muito sotaque deles, eu não falo como o pessoal de Medellín / que é bem carregado quando se escuta [...] foi que eles

falaram que eu falava bem / então se eles que eram os nativos (risos) e eu pensei assim, se eles que são nativos e estão falando, então eu acho que eu falo bem, coloquei isso na minha cabeça e comecei a falar bem tranquilamente [...].

Molly
FALE-UFMG

O mito do falante nativo é uma representação recorrente no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Este é imaginado como o modelo a ser seguido, “*porque aprender uma língua não é só cê saber falar a palavra né, cê tem que falar a palavra do jeito que eles falam*” (RD 32), pois, nessa representação, o nativo domina a língua em sua totalidade, não se equivoca, tampouco comete erros, é autêntico, já que é originário daquela língua-cultura. Ou seja, como é o nativo o detentor da língua, “*a palavra*” (RD 32) por ele proferida tem *status* de perfeição e completude; ele detém a felicidade de dizer e de ouvir na voz que chancela o aprendizado.

Ilusoriamente, o sujeito crê que o sotaque que constitui sua identidade como sujeito bilíngue seja o do nativo hispânico. Assim a representação de aprendizado é atravessada pelo modo de falar, pelo saber da natividade, “*se eles que são nativos e estão falando, então eu acho que eu falo bem, coloquei isso na minha cabeça e comecei a falar bem tranquilamente*” (RD 33), que imaginariamente autoriza o estudante a se dizer na LE de forma despreocupada e confiante, *tranquila/tranquilamente* (RD 33), na ilusão de uma língua imaginariamente transparente.

Ao discorrer sobre as questões relativas à língua e identidade, Rajagopalan (2003) afirma que o conceito de nativo é de difícil definição. O linguista o rastreia em sua genealogia e afirma que ele está relacionado à de indivíduo como individuado e indivisível, apontando que a noção de identidade do falante ocupa assim uma posição central na construção da teoria linguística. Portanto, o falante nativo individual no âmbito da linguística passou a ser concebido como uma entidade plenamente totalizada, pura, incorruptível, autêntica e estável, afirma o autor.

Identificamos os efeitos do mito da natividade nos modos de dizer dos sujeitos-enunciadores sobre a dimensão lexical do repertório linguístico apreendido na imersão. Vejamos:

RD 34

MUI::TA EXTRE::MA, nossa! Principalmente, na questão de vocabulário porque a cada dia, eu aprendia mil palavras (risos) novas, eu usava elas no dia seguinte e aí ficava todo mundo comemorando, porque eu sabia falar as palavras novas que eles tinham me ensinado no dia anterior (risos), eles me ensinavam gírias, me ensinavam dialetos de lá [...]. Palavras novas mesmos normais de vocabulários de lá, ou então, pronúncia, que às vezes eu pronunciava de um jeito e eles pronunciam de outro. Algumas palavras, eu tinha muita dificuldade por exemplo, almoço, [...] Porque era muito L e muito R junto almuerzo toda vez que eu falava era

*uma comemoração na minha casa (risos) aí **toda vez que eu acertava eles falavam ele está falando almoço certo.***

Augusto
COLTEC-UFMG

RD 35

*[...] eu percebi que depois de um tempo eu conseguia **falar mais tranquilo, mais fluentemente, travando menos as palavras.** [...] **As palavras apareciam mais fáceis** e hoje em dia, tipo aqui no Brasil, quando eu tento assistir alguma coisa ou **quando eu tento escrever alguma coisa em espanhol é muito mais fácil para mim do que era antes.** [...] **É mais fácil de entender, de escrever** [...].*

Valentina
COLTEC-UFMG

RD 36

*Sim com certeza, com certeza, é muito legal **analisar até as mensagens** [...] eu peguei algumas mensagens que eu mandei para os argentinos, no comEÇO do intercâmbio [...] aí eu [...] falava gente **como é que eu escrevi isso aqui**, isto aqui não está certo de maneira alguma, com **umas palavras todas esquisitas**, que nem, **ninguém nem usa estas palavras aqui é legal que você viu que evoluiu bastante**, [...] **A partir do momento em que você acostuma com as palavras que eles usam**, aí você já identifica qual **palavra**, tal **palavra** / então essa frase aqui, essa **palavra** aqui e você vai fazendo esses calculozinhos mentais assim, rapidinhos.*

Luana
COLTEC-UFMG

O processo de internacionalização na dimensão do contato-confronto afeta e desarranja a subjetividade – “*umas palavras todas esquisitas / ninguém nem usa estas palavras aqui*” (RD 36) –, ao mesmo tempo que cria possibilidades novas e talvez nunca sonhadas pelo sujeito – “*quando eu tento escrever alguma coisa em espanhol é muito mais fácil para mim do que era antes*” (RD 35) – através da escrita, que permite reconsiderar a própria identidade.

A heterogeneidade do repertório linguístico do sujeito aprendiz se inscreve com as palavras que vêm do outro, palavras essas “*novas*”, “*mil*” (RD 34), “*fáceis*” (RD 35), que reconfiguram a subjetividade e o aprendizado no processual encontro com a ambivalente alteridade do nativo, pois “*às vezes eu pronunciava de um jeito e eles pronunciam de outro*” (RD 34). Dessa maneira, identificado ao banho de sons do nativo, o processo identificatório que se dá a partir das “*palavras que eles usam*” (RD 34) permite um “*falar mais tranquilo, mais fluentemente, travando menos as palavras*” (RD 35), tendo em vista que o verdadeiro nativo, na plenitude de sua autenticidade, nunca erra, consentindo a chamada apoteose do falante nativo, como afirma Rajagopalan (2003) em sua problematização.

Assim, apreendemos a recorrência dos significantes *ele(s)/ela(s)* nesta subseção. Eles apontam para as outras vozes que constituem a heterogeneidade discursiva e do sujeito, produzem efeitos do mito da natividade que atravessam e reconfiguram as identificações dos estudantes intercambistas e mobilizam o desejo de se tornar outro na imersão, na outra língua-cultura.

4.3.2 Eu já fui lá aceitando, não tem jeito da gente não ter sotaque!

A experiência educacional e existencial de mobilização internacional possibilitou aos sujeitos, a partir do contato-confronto com a alteridade da língua estrangeira em contexto de imersão, uma elaboração singular de seus processos identificatórios e subjetivos. O estranhamento, aqui nomeado como “*batalha linguística*” (RD 37), suscitou o reconhecimento de um estrangeiro que habita em nós e seus efeitos de sentido produzidos por um falar cantado que desliza para um canto falado (RD 42).

Assim, convidados a enunciarem sobre a sonoridade dos espanhóis falados na Argentina, na Colômbia e na Espanha, os estudantes participantes da pesquisa disseram:

RD 37

[...] *os livros de espanhol trazem pra gente éh éhh ESPANHA. E é MADRID. Então assim, eu tinha uma IDEIA, de sons na minha cabeça e quando eu chegava lá, eram sons assim / a:: as:: vogais não tem tanta preocupação de falar tudo marcaDINHO::a / eles comem muitas leTRINHAS no fINAL, eh eh os / a questão do “LL” nehhh? e do do “CH”, é muito diferente do que eu espeRAVA:: [...] se você fala, com como as pessoas de lá falam, as pessoas já perguntam assim, [...] “cê aprendeu espanhol lá na:: lá no Rio de la Plata?”, [...] eu conversava em espanhol com as outras pessoas de lá e eles me perguntavam: “Ah cê é da Argentina!?”, “ahh cê é do Uruguai!?”, eu falava: “não, é que eu sou:: sou do Brasil, só que eu aprendi lá”. Nossa, porque cê fala mui / esse / ah, a sua “calle” [...] é muito igual a das pessoas de lá, aí eu ahh táh, rrsrrsrrsrrsr. [...] :::/ “Ah cês são de Córdoba não são?”, [...] esse JEITO é de CORDOBÉS:: Codobés que fala assim, eh:: e era muito isso / assim / repetitivo, isso acontecia em muitos lugares, assim:: / [...] Ehh, a gente foi comprar:: eh:: uma blusa lá:: e a gente pedindo a moça pra mostrar, ela tá assim, “Cês não são daqui de Buenos Aires não, neh?” [...] A gente não podia falar o português. Então, a gente também não queria fingir que a gente era / a gente queria fingir que a gente não era brasileira:: [...].*

Inês
COLTEC-UFMG

RD 38

Eles têm muito orgulho de ser cordobés. Acho que a gente mineiro também tem muito orgulho de ser mineiro. [...] aí se a gente falasse uma coisa de um sotaque diferente “ah, por que que você tá falando sotaque portenho?” (risos). É porque, às vezes, você escutava uma música de uma banda de Buenos Aires, aí você incorporava aquele fonema para você, aí eles “ah não, por que você tá falando o sotaque portenho?”. Aí a gente [...]. Então, eles têm muita / muita / muito orgulho do / da identidade cordobesa e a sonoridade ela: : a princípio ela / ela é um pouco ela é bem diferente do que a gente vê na escola e ela é um pouco difícil de entender a princípio.

Roberto
COLTEC-UFMG

Ao dizerem sobre o emaranhado sonoro da imersão, depreendemos na representação de aprendizado de língua espanhola no espaço formal da escola marcas enunciativas que indicam efeitos de uma língua homogênea e estereotipada, pois “*os livros de espanhol trazem pra gente éh éhh ESPANHA. E é MADRID. Então assim, eu tinha uma IDEIA, de sons na minha cabeça*” (RD 37). Na materialidade do enunciado há menção a uma identidade

linguística e cultural una e estereotipada do universo hispanofalante, que traz em seu interdiscurso o ensino da LE ministrado com ênfase no espanhol madrilenho como a língua ideal, original e sem falhas. De modo similar, o RD 38, “*a sonoridade ela: : a princípio ela / ela é um pouco ela é bem diferente do que a gente vê na escola*”, acentua a já mencionada dissonância entre a LE aprendida, simulada, em sala de aula e a LE dinâmica, autêntica e não controlável da imersão.

Assim, a LE da “*escola*” e dos “*livros*” começa a sofrer deslocamentos na matriz identificatória dos estudantes quando estes inscrevem sua subjetividade na imersão, permitindo um diferente trabalho ao corpo na dimensão da escuta e da fala, marcada pela paisagem linguística e sonora tão diversa do castelhano rioplatense (Argentina e Uruguai).

Reverbera, nos modos de dizer, uma forte relação existente entre língua e a identidade cultural, das/nas cidades lócus dos intercâmbios, como aponta o sentimento de “*orgulho*” mineiro e cordobense (RD 38). Essa relação identitária é marcada por padrões prosódicos, como o ritmo: “*eles cantam*” (RD 42), “*até parece um canto*” (RD 44), “*eles falam muito rápido e é a mesma coisa eles falam pra gente*” (RD 40) e “*sentia que era cantado*” (RD 47); a entonação dos cordobenses: “*eles sobem e descem no tom o tempo todo*” (RD 43) e o sotaque do “*Río de la Plata*” (RD 37). Esses parâmetros prosódicos remetem à identidade linguística e configuram as representações dos sujeitos-enunciadores.

É na imersão subjetiva nas discursividades de diferentes línguas-culturas que o sujeito se submete, algo lhe passa, e passa também às suas palavras, ideias, sentimentos e representações (LARROSA, 2011), e ele crê encontrar gozo e liberdade ao se dizer nas sonoridades da língua do outro. Em “*a gente não podia falar o português. Então, a gente também não queria fingir que a gente era / a gente queria fingir que a gente não era brasileira:*” (RD 37), o gozo que não se alcança é interdito pela língua materna e pela identidade nacional. Para, ilusoriamente, realizar seu desejo de gozar como o outro da LE, o sujeito dividido entre o “eu” individual e o “eles” da alteridade, contido no reiterado uso da locução pronominal “*a gente*”, emprega-a para dizer de si, de sua identidade dividida pelo ser-estar entre línguas. Ao mesmo tempo, no lapso entre o *querer e não querer*, (re)vela a manobra de (dis)simular, “*fingir*”, tamponar a própria brasilidade para que fosse reconhecido como familiar na identidade argentina, pois é talvez “a falta de interditos ou pelo menos a sensação de que no lugar do outro ficamos mais à vontade, tudo é permitido, tudo é liberdade, prazer, felicidade, gozo” (CORACINI, 2003, p. 201).

E, na ilusória sensação da liberdade do lugar do outro, ao rememorar o banho de sons vivido na internacionalização, os discentes tentam acionar constantemente lembranças de afetos que lhes marcaram, movimento de expressão que lhes permite a reelaboração de

suas travessias pelo navegar na LE, o que pode possibilitar uma reescrita de si. Luna (RD 39) enuncia em terceira pessoa e diz do *novο*, para dizer de si. Vejamos:

RD 39

Ah, eu acho assim, que foi muito forte. Eu acho assim que tudo lá é muito vivo assim, é gargalo de memória, em todo lugar, então eu acho assim inclusive a língua ela diz muito da memória deles sabe e assim, isso me emociona, me emociona muito assim, o jeito deles falarem [...] É uma coisa nova, e o novo chama atenção, né? E quando a gente vê o novo a gente se reconhece também [...] quando eu era mais nova, eu comecei a estudar espanhol com treze anos e aí mais ou menos lá pelos quinze anos eu assistia muita novela Argentina. [...] é como se eu tivesse vendo uma novela vendo e lembrando toda a minha infância sabe. Uma lembrança assim, de vida mesmo, temporal, sabe?

Luna
FALE-UFMG

RD 40

[...] eles têm muito, o tal de tremer a língua na hora que fala e, esse tal desta tremidinha que é o negócio [...] a linguagem dos jovens é totalmente diferente da linguagem de pessoa mais velha né, porque pessoa mais velha ainda tem preocupação de falar a palavra inteira [...] no meu trabalho eu via a questão do de rir, o rir no na escrita né, igual aqui nos colocamos o “kkk” e eles nunca viram isso, pra eles é totalmente estranho, pra eles é o “já já já” [...] Eles falam muito rápido e é a mesma coisa eles falam pra gente, aí fica elas por elas (risos) que eles também acham que a gente fala muito rápido. [...] é essa questão do da tremidinha né do “err” mesmo acentuado do “L” aberto e eles puxam mesmo e a gente acha que tem hora que até meu Deus! É parece que até que eles fazem de propósito, mas não é, é o normal!

Paco
COLTEC-UFMG

RD 41

[...] Na própria Medellín a variedade linguística é muito grande né, os idosos falam de uma maneira, os adolescentes de outro né, vai ter os dialetos próprios de lá.

Any
FALE-UFMG

No fio do dizer do RD 39, há efeitos de uma (in)apreensão de uma experiência infantil, a partir de uma memória que é sempre ficcional, um “passado que se faz presente e presente que, *a posteriori*, num movimento de retorno, de dobra, transforma, deforma, interpreta o passado, lançando-o para o futuro, por-vir, ausente e (im)possível” (CORACINI, 2011a, p. 25). Nesse processo o sujeito, que até então era constituído pela língua materna (português), de ordem afetiva, que também pode ser interdita e que difunde a lembrança daquela que nos introduziu na fala, dá indícios de que sua estruturação psíquica marcada pela afetividade da LM é desestabilizada pelo *novο* do infamiliar da língua desconhecida – “o novo chama atenção, né? E quando a gente vê o novo a gente se reconhece também / quando eu era mais nova” (RD 39), que se enovela com a adjetivação *nova*, menção cronológica à infância e à adolescência. Os efeitos dessa desestabilização na estrutura psíquica, que passa a ser constituída pelos novos sons da LE, bem como por novos traços identificatórios, desdobram-

se também na marca enunciativa *a gente*, que contém o Outro, remetendo assim ao estranho que habita em nós, a alteridade constantemente presente na estranheza do diferente (KRISTEVA, 1994).

E no “*gargalo de memória*” (RD 39), ou seja, por uma estreiteza, por um furo de uma memória que silencia sentidos outros, como processo inconsciente do sujeito que mistura ficção (novela) e realidade (imersão), escapa a estranheza de se dizer e ser no mundo frente à alteridade. Ao mesmo tempo, a língua, que não diz tudo do outro, tampouco de si – “*a língua ela diz muito da memória deles*” (RD 39) –, não recobre tudo por ser a linguagem uma representação que gira em torno do real, e nunca a coisa em si; o sujeito persiste no movimento de retorno ao passado, que reinterpreta e transforma a experiência de internacionalização.

Desse modo, os sujeitos vão tecendo suas representações do estranhamento recíproco ocorrido ao habitar sonoridades e suas lógicas, pois “*se você fala, com como as pessoas de lá falam*” (RD 37), ainda assim não é igual ao falar estrangeiro, já que “*a variedade linguística é muito grande*” (RD 41), e o sujeito sentia-se atravessado por um modo de ser outro que desconcerta: “*parecer ridículo eu falando isso [...] parecer aquela gringa que quer enturmar*” (RD 43). Ao se desconcertar, também se despessoaliza como falante ideal: “*eu já aceitei, eu já fui lá e aceitando, não tem jeito da gente não ter o sotaque*” (RD 43), “*eu que falava espanhol com sotaque*” (RD 48), pois falar uma LE “implica em uma verdadeira despessoalização, pois se se quer ser leal diante da língua de adaptação e evitar a mania é necessário não somente se dar outra mãe, mas também outro pai” (MELMAN, 1992, p. 34), logo, reinscrever, reinstaurar sua subjetividade via novas identificações.

Nesse sentido, o emaranhado sonoro da paisagem auditiva experienciada na imersão acentua os efeitos da falta no sujeito e da estranheza do diferente, e assim aponta ao enunciador que a LM é a que interdita, bem como é a língua do desejo, neste caso, de gozar com o bem linguístico do outro.

4.3.3 Eles falam cantando, cantam falando: os cantos da experiência

Nesta subseção os sujeitos enunciam sobre a modalidade de confronto “sonoridade” e dizem de uma língua-canto, do trabalho de corpo e psíquico que ela demanda. As representações elencadas apontam para a afirmação de que o “sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, 1998, p. 217). O trabalho de corpo é

fundamental para que o sujeito obtenha sucesso no processo de aprendizado da língua espanhola na experiência de internacionalização, conforme analisamos nos dizeres a seguir:

RD 42

[...] **tem uma musicalida: :de, [...] parece que eles falam cantando. Cantam falando, assim, em termo mais ou menos assim. Para mim era a mesma coisa. Então, assim, eles cantam** (risos).

Alicia
COLTEC-UFMG

RD 43

Humhum. NOSSA é bem diferente, até o jeito de falar, essa coisa do cantado assim que eles sobem e descem no tom o tempo todo [...] Então o sotaque cordobês é um pouco diferentim, essa coisa do vos também [...] me chamou muita atenção o Y ter som meio que de J [...] outra coisa também é o S que tem o som meio que R assim, aí eu sempre, por mais que eu soubesse, eu tinha uma, invoquei na hora de falar, tipo aí meu Deus, parecer ridículo eu falando isso [...] Parecer aquela gringa que quer enturmar assim, com a galera e aí eu ficava meio receosa assim de falar tipo ercuela essas coisas assim, igual o Augusto fala muito bem [...] por mais que eu tentasse eu não ia conseguir falar igual eles, eu acho que ia ser meio estranho assim [...] mas como eu já aceitei, eu já fui lá e aceitando, não tem jeito da gente não ter o sotaque, só que esta coisa do S me incomodava mais assim [...] Eu achava que ia parecer a grande tosca falando!

Luana
COLTEC-UFMG

RD 44

[...] quando fui pra Córdoba, por que **em Córdoba é muito cantado** [...] o argentino de Córdoba é lindo, lindo, lindo, eu adorava ouvi assim, **eu ficava na praça ouvindo eles falando**, [...] Então era muito legal ouvi eles falarem, pareciam **cantado né? Até parece um canto assim, eu senti muita familiaridade com o mineiro, por que o mineiro é muito cantado, muito sonoro** / e quando eu voltei para Santa Fé dessa viagem, aí que eu comecei a reparar não o // há uma **forma mais seca de se falar** / uma forma **mais seca, tanto em Buenos Aires tanto em Santa Fé**. [...] Em Santa Fé era algo como uma cidade do interior e eles não tinha uma diferença, mas assim, era mais **este choque** e assim, esse choque sonoro assim, / de **suavidade na fala e mais rigidez talvez / na forma de tratar, mas na relação entre eles**. Eu não sei explicar, mas **entre os argentinos há uma diferença**.

Catalina
FALE-UFMG

RD 45

[...] (risos) não sei explicar como eles falam **é tipo a gente aqui em Minas que fala tipo cortando as palavras**, eles falam de um jeito **mais arrasta::do** às vezes.

Valentina
FALE-UFMG

RD 46

Então, // acho que a principal diferença é que **eles não falam o S de JEITo nenhum, eles só falam R** [...] **um exemplo // mais ercuela, eles não falam escuela. Eles falam ercula** e todas as frases que tem S, no meio da frase, e não falam S e aí é o tempo inteiro [...] a Valentina [...] me zuava muito [...] você não está falando com S, você está falando com R, **já está virando cordobês**, já é realmente, eu estava, eu falava o tempo inteiro com eles, eu acho uma coisa muito forte também que **eles puxam muitas palavras pro final** [...] eles falavam **erCue::la** e **arrasta::va** aquele jeitinho malandro de

carioca mesmo (risada), por isso que fiz a relação com os cariocas [...] Por que é muito arrastado a língua.

Augusto
COLTEC-UFMG

RD 47

*É muito interessante porque eu eu escutava as **mulheres** falando e eu tinha uma sensação que elas tinham uma **voz muito feia** [...] **eles falavam pra gente que o português era muito anasalado e eu sentia o espanhol colombiano muito anasalado**, na hora que estavam falando né? [...] eu achava bonito o ritmo o jeito que eles falavam né e assim, eu acho, **sentia que era cantado e eles acham que o português é cantado, eles não acham que falam cantado** [...] eu sentia mais nas mulheres que a voz ficava mais esquisita [...] eu senti que a voz deles era anasalada e eu perdi a nasalidade lá [...] e **não sei porque eu achei tão feio e não queria fazer.***

Molly
FALE-UFMG

RD 48

*olha [...] é bem diferente do que a **Shakira cantando (risos)** isso com certeza! As principais diferenças que achei a **i griega do L** [...] o **V tem som de B** [...] lá ele falava assim pro **vos** [...] eu que **falava espanhol com sotaque**, foi até engraçado que **eu me identifiquei tanto com a língua no intercâmbio**, como eu falei para mim **foi super natural** que no final eles falaram assim, **Martina você está falando igual uma Argentina**, aí eu ficava assim, **eu me achava né?** / que bom, **que bom que eu estou falando igual a vocês né**, [...] aqui em Minas nós temos o **Uai** [...] **Aí eles começaram a brincar, de repente eles Uai, mas eles falando é outra, é mu: : ito diferente, sabe? E eles conseguiram entender o que significavam o Uai né, eles começaram a usar.** [...] Por que que eu me identifiquei com a língua? Bom de fato eu acredito que nas **raízes do espanhol com o português** [...] em **relação a essa identidade com a língua** eu acredito que é pela **origem e pela naturalidade** acho que o foco para mim como o processo do intercâmbio foi um **processo natural** [...].*

Martina
COLTEC-UFMG

Concebendo a educação alicerçada no par experiência/sentido (BONDÍA, 2002), analisamos que as palavras, seus modos de articulação, suas sonoridades são também mecanismos de subjetivação dos sujeitos participantes desta pesquisa. Dessa forma, interpretamos como língua-canto a representação que ressoa nos RDs a partir de uma percepção estética da melodia e da harmonia da musicalidade, expressa pelos interlocutores acerca da experiência no banho de sons hispânicos, como tangencia o Quadro 13 a seguir:

QUADRO 13 - ELEMENTOS PROSÓDICOS

Recursos fonéticos	Ritmo de fala	Melodia/ musicalidade	Relação LM e LE
<i>a questão do “LL” nehhh? e do “CH”, é muito diferente do que eu espeRAVA (RD 37)</i>	<i>Eles falam muito rápido e é a mesma coisa eles falam pra gente, aí fica elas por elas (risos) que eles também acham que a gente fala muito rápido (RD 40)</i>	<i>tem uma musicalidade, [...] parece que eles falam cantando. Cantam falando [...] eles cantam (RD 42)</i>	<i>Eles têm muito orgulho de ser cordobês. Acho que a gente mineiro também tem muito orgulho de ser mineiro (RD 38)</i>
<i>“kkk” [...] pra eles é o é “já já já” [...] é essa questão do da tremidinha né do “err.” mesmo acentuado do “L” aberto (RD 40)</i>	<i>eles sobem e descem no tom o tempo todo [...] sotaque cordobês é um pouco diferentim (RD 43)</i>	<i>essa coisa do cantado (RD 43)</i>	<i>eu senti muita familiaridade com o mineiro, por que o mineiro é muito cantado, muito sonoro (RD 44)</i>
<i>Y ter som meio que de J [...] o S que tem o som meio que R (RD 43)</i>	<i>a gente aqui em Minas que fala tipo cortando as palavras, eles falam de um jeito mais arrasta::do às vezes (RD 45)</i>	<i>que em Córdoba é muito cantado [...] Até parece um canto (RD 44)</i>	<i>eles acham que o português é cantado, eles não acham que falam cantado (RD 47)</i>
<i>eles não falam o S de JEITO nenhum, eles só falam R [...] um exemplo // mais ercuela, eles não falam escuela (RD 46)</i>	<i>é muito arrastado a língua (RD 46)</i>	<i>sentia que era cantado (RD 47)</i>	<i>eu senti muita familiaridade com o mineiro, por que o mineiro é muito cantado, muito sonoro (RD 44)</i>
<i>eles falavam pra gente que o português era muito anasalado e eu sentia o espanhol colombiano muito anasalado (RD 47)</i>			<i>eles falavam erCue:la e arrasta::va aquele jeitinho malandro de carioca (RD 46)</i>
<i>i griega do L [...] o V tem som de B (RD 48)</i>			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

Nosso objetivo com o Quadro 13 foi sintetizar e ilustrar a menção feita, discursivamente, aos elementos prosódicos⁵² descritos nas colunas. Estes se relacionam à musicalidade que incide na língua-canto dando abrigo à subjetividade, marcada por vozes, sons, falas e cantos.

Os mencionados fonemas, com suas correspondências ortográficas entre parênteses: /ʎ/ = (ll/y), /j/ = (y), /tʃ/ = (ch), /k/ = (k), /x/ ou /h/ = (j), /r/ ou /r/ = (r), /b/ = (b), /v/ = (v),⁵³ assinalam a diferença entre os universos fonéticos e entre os modos de construir significações (REVUZ, 1998). De modo análogo, “o tal de tremer a língua na hora que fala e, esse tal desta tremidinha que é o negócio” (RD 40) diz do trabalho de corpo e da flexibilidade psíquica demandados na submersão da LE. Embora exista proximidade na genealogia e na prosódia entre a língua portuguesa e a língua espanhola, o infamiliar se mantém no “negócio”, talvez no vibrar da língua, e certamente no inominável real do confronto com o banho de sons da LE.

⁵² A prosódia é a parte da gramática tradicional que se dedica às características da emissão dos sons da fala, como o acento e a entoação.

⁵³ Apresentamos aqui a nomenclatura e exemplos em língua espanhola do alfabeto fonético: /ʎ/ lateral palatal = (ll/y), /j/ fricativa palatal sonora = (y), /tʃ/ fricativa postalveolar sorda = (ch) /k/ oclusiva velar sorda = (k), /x/ fricativa velar sorda (*jamás*) o /h/ fricativa global sorda = (j), /r/ vibrante simple alveolar (*pero/comer*) o /r/ vibrante múltiple alveolar (*Ramblas/perro*) = (r), /b/ oclusiva bilabial sonora = (b), /v/ fricativa labiodental sonora = (v). Informações obtidas em: <https://lexiquetos.org/aprendamos/gramatica/tabla-del-alfabeto-fonetico-internacional-afi/>. Acesso em: 15 nov 2019.

Ademais, o ritmo *arrastado* que oscila entre o *sobe e desce* na sucessão de tempos *rápidos*, juntamente com os fonemas e a melodia, produz *sotaque* e saída de automatismos fonatórios da língua materna. Na percepção auditiva da linha melódica que cria uma identificação singular e dá sentido à língua-canto, pois “*até parece um canto*” (RD 44), e no deslizar dos sons da língua espanhola, os sujeitos vão se apropriando dos significantes e da sua musicalidade, estabelecendo laços de afeto nas línguas e produzindo significações acerca de si, do outro, do conhecimento e do mundo.

E nesse processo de constituição dos sentidos, um dos efeitos produzidos toca na dimensão da incidência da língua estrangeira na relação amplamente inconsciente que mantemos com nossa língua “fundadora”, como aponta Revuz (1998). Desse modo, ao dizer da língua-canto do corbobense e do medelinense, é rememorada a língua portuguesa, fundante do psiquismo dos sujeitos, seja ele mineiro ou carioca. Dado que é a LM sedimentadora dos afetos, ela é acionada, rememorada de forma consciente e inconsciente como a base para o acesso ao simbólico, para a articulação fonatória, para a compreensão da nova estrutura linguística e para a incorporação ao Outro.

Não sem obstáculos, essa trajetória também remete a uma “*batalha linguística*”, como aponta Inês:

RD 49

Só que foi aquilo:: à medida que eu fui:: / vencendo a batalha linguística, eu consegui desenvolver nas outras coisas também::, tipo nas amizaDES:: nos contaTOS:: então assim, eu acho que, o que foi o mais complicado, foi vencer a batalha lingUÍSTICA. Depois que eu venci ela, tipo, depois da primeira semana, primeira semana e meia, aí foi tipo muito mais fácil, fazer amiGOS, poder éhh:: ter uma relação mais próxima com a famÍLIA, ter pra onde saIR, essas coisas::eu entendia digamos, mes::que ehh digamos, eu entendi as pessoas e aí eu consegui entender o universo delas. Então assim, foi:: foi BOMM nos dois sentidos. Foi assim, uma experiência muito legal.

Inês
COLTEC-UFMG

Nessa “*batalha*”, ao falar e ouvir o outro, também dizemos de nós mesmos, “pois muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 217). Assim, cada sujeito subjetiva sua “*batalha linguística*”, e as sensações dela originadas gerarão prazer ou desprazer, integração ou retração, abertura ou fechamento ao universo de possibilidades e significados de ser e de dizer do seu próprio desejo na língua do outro.

Nesse sentido a experiência, entendida como “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, [...] se converte em canto” (LARROSA, 2018, p. 10), permite-nos a análise de que, a partir dos efeitos do espanhol como língua-canto, cada sujeito,

atravessado por fonemas, ritmos e melodia, tece seus próprios cantos da experiência, que irão ressoar em seus movimentos identificatórios e subjetivos, em busca de refúgio inconsciente no mar sonoro da ilha desconhecida, pois, “se não saís de ti, não chegas a saber quem és” (SARAMAGO, 1998, p. 40).

4.4 REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA HISPANÓFONA

Nesta seção lançamos luz ao dinâmico movimento do mar de vozes dos estudantes-velejadores pelo processo de aprendizado, com as turbulências e calmarias que as experiências culturais lhes apresentaram na imersão no universo latino. Assim, a partir dos modos de enunciação dos sujeitos, posteriormente à internacionalização, depreendemos as representações que permeiam o imaginário dos estudantes-enunciadores sobre a cultura hispânica – entendida em sua pluralidade – e os efeitos de sentido mobilizados pelo contatointerconfronto com a alteridade em suas configurações subjetivas.

É-nos profícua a articulação de Nardi (2007, p. 56) ao afirmar que “cultura implica, definitivamente, espaços de criticidade, lugares de interpretação, sem isso é reprodução irrefletida de movimentos mecanizados”. Desse modo, nossos gestos interpretativos analisam a produção de sentidos, pelos sujeitos da pesquisa, das formas simbólicas (rituais, gestos, ações) dos fenômenos culturais do universo hispanófono. Nardi destaca que, na dimensão cultural,

não se pode falar em previsibilidade de situações e comportamentos, já que, parecidos, assim como ocorre com a língua, há também nos sistemas culturais o lugar do equívoco, por isso algo sempre pode falhar. Ilusória é, portanto, a idéia de que a compreensão da cultura pode nos garantir a perfeita interação com os sujeitos que a ela pertencem. E se essa observação é válida para todos os que se ocupam da cultura, interessa ainda mais aos que se ocupam do ensino-aprendizagem de uma segunda língua, campo em que, não raro, o ensino da cultura aparece como a garantia de aquisição de uma certa competência (NARDI, 2007, p. 58).

Assim, tensionando os equívocos, as ilusões e as falhas produzidas no contatointerconfronto com a alteridade na experiência cultural à qual o sujeito se expõe, vislumbramos os posicionamentos que se dão entre o fascínio e o espanto, a familiaridade e a estrangeiridade no processo de aprendizado e de se tornar sujeito na língua-cultura, noção de Coracini (2007) que está para além da língua, atrelando-a inevitavelmente à cultura, na qual se insere o sujeito.

Desse modo, ao narrar a entrega de si à língua estrangeira na imersão e desenvolver a arte de manobrar as velas, de acordo com o fluxo dos ventos, no processo de aprendizado, nossos participantes da pesquisa seguem, como o personagem de Saramago, ao encontro da ilha desconhecida para “saber quem sou eu quando nela estiver”, pois “é

necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios” (SARAMAGO, 1998, p. 41). E, nessa trajetória de contato-confronto-aprendizado, perpassada pelas assimetrias na globalização das indústrias culturais (CANCLINI, 2008), a heterogeneidade da latino-americanidade, da gastronomia e da musicalidade, bem como da experiência sinestésica e de corpo, constitui as discursividades enunciadas e as subjetividades dos estudantes.

4.4.1 O Brasil era como se fosse uma bolha dentro da América Latina: eles se sentem mais parte da América Latina, a gente não se sente tanto!

Os enunciados do título desta subseção, acerca dos elementos das culturas argentina, colombiana e espanhola, remetem aos questionamentos de Canclini (2008) sobre o significado de ser latino-americano e sobre o lugar do Brasil na América Latina. Em seu ensaio, o autor aponta que no debate sobre ser latino-americano há vozes históricas, somadas a outras diferentes e às oportunidades oferecidas pelos intercâmbios globais.

O antropólogo ressalta que não é possível abordar uma identidade comum latino-americana, e sim tratar de um “*espaço cultural* muito heterogêneo” no qual “as línguas latinas estão ligadas a circuitos editoriais e acadêmicos, gastronômicos, turísticos e comunicacionais, todos mobilizando altos investimentos econômicos” (CANCLINI, 2008, p. 77). A latino-americanidade, na perspectiva de Canclini (2008, p. 77), “foi uma construção híbrida, na qual confluíram contribuições dos países mediterrâneos da Europa, o indígena americano e as migrações africanas. Essas fusões constitutivas se ampliaram, agora, na interação com o mundo anglófono”, visível na forte presença de imigrantes e produtos culturais latinos nos Estados Unidos e nos anglicismos nas linguagens jornalística e eletrônica, aponta o autor.

Dessa maneira, representações sobre a latinidade e o Brasil constituem nosso *corpus* e produzem efeitos. Vejamos:

RD 50

a gente cresce com essa sensação da rivalidade:: / Eu cheguei lá e eu vi que eles eram pessoas muito diferentes do que eu imaginava:: / o meu imaginário, tipo assim, era só sobre coisas:: / basicamente negativas sobre eles:: / e eu vi que não era assim:: / tipo, eles tinham coisas muito positivas:: / que eles eram um povo muito alegre:: / que eu não achava que seriam:: / Tipo assim, eles são latinos, neh??:: / rrsrrsr / A gente meio que esquece isso::rrsrrs / como eles não esqueceram:: rrsrrs / eles são::!

Inês
COLTEC-UFMG

RD 51

Eles têm uma coisa mais argentina, eu sou argentino eu vou defender meu país e eu acho também a questão da América Latina como um todo / porque Brasil, tipo assim, eu entendi desse jeito, Brasil era como se fosse uma bolha dentro da América Latina,

então, a gente apesar que tem algumas coisas nossas que chegam lá fora [...] eles têm mais noção de unidade entendeu? / Na Argentina, eles têm coisas lá do México que chega lá, do Peru, sei lá, tipo assim é mais interligado e aí aqui no Brasil é como se a gente vivesse meio que separado, [...] eles se sentem mais parte da América Latina a gente não se sente tanto, a gente sente uma coisa que meio separado assim, a gente não interage muito / principalmente pelo fato de eles falarem espanhol / acabam que eles ficam mais próximos / acho que tem a ver com isso também [...].

Valentina
FALE-UFMG

O modo de dizer de Inês, estudante que realizou sua imersão em Córdoba, na Argentina, “*a gente cresce com essa sensação da rivalidade*” (RD 50), assevera a maneira como os imaginários acerca dos argentinos (opositores, rivais, do contra, etc.) são representados na cultura brasileira. A adversidade expressa no substantivo *rivalidade* sintetiza o antagonismo construído entre as nações, desde o início do século XIX, no campo político, quando ambos os países pretendiam ser hegemônicos no Cone Sul. Esses sentidos deslocaram-se dos fatos históricos e atualmente desembocam na linguagem esportiva, em especial na do futebol.

Desse modo, as “*coisas negativas*” (RD 50), como também a “*coisa mais argentina, eu sou argentino*” (RD 51), vão sedimentando imaginários de soberbia, politização e arrogância dos argentinos, que são modalizados nos dizeres da “*noção de unidade*” (RD 51) e da integração da Argentina à América Latina, contrariamente ao Brasil, que atua “*como se fosse uma bolha dentro da América Latina*”, conforme glosa no RD 51. Ao indagar sobre o lugar, a postura e a percepção que temos do Brasil na América Latina, o dizer de Valentina afina-se às análises de Canclini (2008) acerca dos obstáculos da integração latino-americana para a competitividade no contexto globalizado. Nesse viés, “*paira a impressão de que o Brasil pouco se interessa pelo conjunto da região, como se pensasse seu desenvolvimento independente da América Latina*” (p.15). Entretanto, esse efeito da *bolha* latina (RD 51), de isolamento, de separação, “*aqui no Brasil é como se a gente vivesse meio que separado*” (RD 51), de esquecimento, “*a gente meio que esquece isso*”, ou mesmo de apagamento e de silenciamento da latinidade é um indicativo de possível intolerância do Brasil para com a heterogeneidade e a diversidade da região.

Afirma Canclini (2008) que esse insulamento está em processo de mudança, pois, devido à “*grande admiração latino-americana pelo Brasil, com escasso conhecimento do país, vem sendo substituída por um difuso interesse recíproco e por integrações frágeis*” (CANCLINI, 2008, p. 15). Nesse sentido, juntamente com o Mercosul, a Lei do Espanhol, analisada por Rodrigues (2012) e Carvalho (2015), pode ser entendida como um dos dispositivos dessa fragilidade do Brasil para com sua vizinhança.

Efeitos das integrações frágeis entre Brasil e América Latina estão manifestos na linguagem a partir das reiteradas marcas discursivas “*a gente*” versus “*eles*”. Estas marcam a

heterogeneidade enunciativa, na qual, através da locução pronominal *a gente*, o sujeito se inclui no imaginário do efeito Brasil *bolha* latina, identificando-se assim aos efeitos da rivalidade sócio-política-ideológica, do esquecimento da origem e do isolamento geopolítico. E no ressoar do pronome pessoal *eles*, o outro é demarcado como latino-americano, por suas características, como nacionalismo, unidade, hispanismo e sentimento de pertencimento, “*eles se sentem mais parte da América Latina a gente não se sente tanto*” (RD 51), efeitos que configuram o ser latino-americano como uma tarefa, para além de uma identidade, conforme formula Canclini (2008).

Retomando nossa metáfora náutica, a passagem “*principalmente pelo fato deles falarem espanhol / acabam que eles ficam mais próximos*” (RD 51) ratifica a dimensão de uma brasilidade à deriva, marcada pela ilha desconhecida do gigante da língua portuguesa, em busca de um lugar, em tempos de globalização e integração regional, na América Latina hispanófono.

4.4.2 A cidade foi feita pra você e você tem que desfrutar dela!

Repercutindo os efeitos do Brasil *bolha* latina e de sua desintegração latino-americana, os estudantes-enunciadores abordam a dimensão da cidadania, de como ela é vivida nos contextos hispânicos como um elemento cultural possibilitador de acesso a espaços públicos e ao lazer. Esse modo de ser cidadão também funcionaria como indicativo de menor violência, nas representações depreendidas na materialidade discursiva a seguir:

RD 52

*Mas isso é algo que eu vejo muito presente... / essa questão também, do... / de terminar a aula e “Vamos ir em tal lugar?” [...] **participar da cidade**... / de ter a consciência que a cidade, ela é pra mim... / eles tinham muito essa consciência... / **de que a cidade era pra eles, que a cidade era deles**... / **não era a cidade e a casa**... / **Era a cidade é pra eles**... / então eles... / gostavam muito, tipo... / de andar de bicicleta... **andar pela cidade, anDAR pelas rUAs**... eles gostavam disso... [...] Ihh essa questão... / de da relação que eles tinham com a cidade deles... / eu gostava muito disso... / a cidade, ela foi feita pra você e **você tem que desfrutar dela**... / **cê tem que aproveitar os espaços PÚBLICOS** comuns que tem... pra você... pra seus amigos... / isso eu acho importante...*

Inês
COLTEC-UFMG

RD 53

*[...] os jovens lá, pelo menos os que eu tive contato lá, eu vi que eles fazem bastante exercício físico. É **andar de bicicleta, é fazer caminhada a cidade** / **É tem os meios que dão essas oportunidades**, igual essa academia da cidade [...] ao ar livre [...] zumba lá / na rua, nas na praça, era em frente à faculdade.*

Santiago
LETRAS-UFMG

RD 54

[...] a maior memória que eu tenho da minha vivência na Espanha é a questão da **liberdade**, eu como mulher e jovens eu tive muito de **liberdade** de usar a roupa que eu quero e ninguém se importar com isso / de ninguém comentar nada na rua, deu **chegar a noite com segurança** na minha casa, isso ficou muito registrado em mim, foi um dos maiores motivos, [...] esse motivo pesou mais, **porque a violência priva a gente muito de fazer as coisas, sabe?**

Lenita
FALE-UFMG

O significante *cidade*, e por consequência sua alusão à cidadania, está marcado por um efeito de liberdade propiciado pelo modo como os nativos participam e desfrutam das ruas, das praças e das noites nas metrópoles hispânicas. Dessa forma, a constituição do espaço *cidade*, na representação dos sujeitos, expresso na ressonância dos verbos *andar*, *caminhar* e *chegar* (RDs 52, 53 e 54), seja em Córdoba, em Medellín ou em Madri, condensa no ir e vir do cotidiano uma perspectiva onírica. Nosso gesto interpretativo aborda a noção do sonho, do onírico, pois os modos de enunciar – “*chegar a noite com segurança*” (RD 54), “*andar pela cidade, anDAR pelas rUAs:~*” (RD 52) e “*andar de bicicleta / tem os meios que dão essas oportunidades*” – ressignificam direitos básicos de todos os cidadãos que deslizam para privilégios distantes, possíveis a poucos, ou ao outro estrangeiro na experiência da latino-americanidade.

Assim, o espaço de liberdade almejado ao se deparar com a experiência singular em outra cultura é censurado pela violência brasileira, “fruto de uma brutal corrupção e desigualdade de oportunidades” (CANCLINI, 2008, p. 51), tendo em vista que essa “*violência priva a gente muito*” (RD 54). Logo, a insegurança crescente da violência intencional no Brasil, revelada na prática de homicídios, feminicídios, estupros, roubos, narcotráfico, como apontam recentes estudos científicos,⁵⁴ incide nos processos subjetivos e no modo como os estudantes discursivizam e ressignificam sua própria cultura, seu patrimônio material-histórico-social, e sentem sua cidadania fragilizada.

Dessa forma, vinculando-se a uma cidade que rime com liberdade, o estudante-enunciador de nossa pesquisa vislumbra um Brasil fora do mapa, cuja analogia com o personagem de Saramago – que ao sonhar com sua caravela em alto mar rumo à ilha desconhecida não catalogada tem no “sonho, que é um prestidigitador hábil, muda as proporções das coisas e as suas distâncias” (SARAMAGO, 1998, p. 50), o desejo de poder “*fazer as coisas, sabe?*” (RD 54).

⁵⁴ *Atlas da Violência 2018*. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 24 out. 2019.

4.4.3 Uai, cadê o meu canudinho para eu tomar?

Nesta subseção buscamos compreender os efeitos de sentido produzidos na constituição subjetiva e nas discursividades do sujeito estudante, a partir da experiência cultural que o toca, via língua espanhola. Interessa-nos como são compostas as maneiras de existir do sujeito, seus modos de se subjetivar ao (re)significar, aprender e se posicionar frente aos elementos da gastronomia hispanófono e suas formas de vivê-la, bem como a maneira como os intercambistas constroem conhecimento como sujeitos que se dizem em língua estrangeira.

Compreender a cultura como lugar de interpretação e não como um espaço de registros inertes, em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento, à assimilação e à aceitação, como aponta Nardi (2007), propicia no aprendizado da língua estrangeira a

promoção de deslocamentos, capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos. Passa-se, assim, do simples registro de um imaginário sobre o outro para o questionamento de sua cristalização; imaginário que, por vezes, em seu espaço de origem, já está afetado por um trabalho de desconstrução (NARDI, 2007, p. 54).

Desse modo, lançamos nosso olhar para a interpretação que o sujeito produz acerca das culturas experienciadas e como estas afetam seus processos de subjetivação e aprendizado linguístico. Assim, entre o fascínio representado pela liberdade de ir e vir nas metrópoles hispânicas, pela alimentação saudável na Colômbia, pelo churrasco dominical na Argentina e a estranheza do mate, dos doces e da arepa, dos gestos e dos corpos, os sujeitos vão produzindo sentidos ao serem capturados e apreenderem comportamentos, como também o fazem ao refutar, questionar e perceber a dificuldade em ressignificar as diferenças.

Através dos recortes discursivos selecionados, vamos depreendendo, na materialidade linguística, como a cultura atravessa os processos identificatórios pelos quais passa o sujeito, tendo em vista que estes constituem sua relação com o outro.

RD 55

[...] o prato deles é assim:: um carboidrato e a proteína:: é ummm, tipo, sei lá:: arroz e carne:: / a carne está sempre presente:: sempre / sempre, tipo:: ihhh como o churrasco tá sempre presente também:: / todo final de semana:: [...] tinha dias que eu ficava sem entender:: / eu achava muito / muito doido:: essa questão, como eles gostam tanto do MATE:: / E tinha um menino na minha sala, que ele era tipo assim, o responsável pelo mate da turma:: / que ele é que levava uma garrafa de café, SUPER grande:: / tipo, com água quente, a erva e oh oh, a cuia dentro, nehh?!:: / Eles tinham uma relação muito próxima com os professores:: / então assim:: / às vezes éhhh:: eles chegavam assim: “pro::professora cabou, cê quer que eu faço um pro cê agora, que esse vai ser o seu?”, aí ela: “Ah, eu quero::”, aí eles: “Com pouca açúcar, neh?”, aí ela: “Ehhh, com pouca açúcar”. Então assim, eles já sabiam:: como que o colega gostava do mate:: isso era muito doido pra mim:: rrsrrsrr. Eu falava assim: “gente, como assim?”.

Inês
COLTEC-UFMG

RD 56

[...] **o chimarrão né**, deles que eles tomam muito / o mate eles chamam de mate, [...] geralmente eles chegam, pegam o mate, [...] eles **pegam e passam pra todo mundo**, então **se você tiver de::z pessoas, quinze pessoas, as quinze vão tomar no mesmo mate** e se você não toma / por exemplo, a gente no início, a gente ficava tipo assim, **uai, cadê o meu canudinho para eu tomar?** e não tem! / é um mesmo, e **eles entendem até como uma ofensa**, entendeu, uai, como assim? **você está querendo dizer que sou sujo?/ digamos assim para você não poder compartilhar [...]**.

Martina
COLTEC-UFMG

RD 57

[...] é a questão também cultural mesmo deles do **doce né?** Fazendo **doce de manhã cedo**, Nossa Senhora, **aquele trem tem que falar pro cê não, não dô conta não!** / **Não, não adaptei não, NOSSA!** [...] É a questão da **água saborizada** também? A questão do **churrasco né** é isso que tem que falar! Esse é o hábito de todo fim de semana / E é na brasa né, não é na churrasqueira né, é na brasa, põe a brasa / o carvão pra queimar, deixa ele virar brasa, aí põe a grade em cima e deixa a carne assar na brasa [...].

Paco
COLTEC-UFMG

RD 58

[...] **GENTE** isso aqui é surreal assim, é uma coisa **TOTALmente distinta assim, era muito diferente**. Igual assim, eles tomarem **água saborizadas** / Eles não bebem muita água, água mesmo. Eles bebem água saborizada, **eu achava isso muito estranho** / assim **água é tão mais gostoso!** / Então **pra mim não fazia sentido mesmo, eu só tomava água normal** / era muito legal deles beberem o mate, passaram na sala de aula, todo mundo bebe, **passa pro professor também, todo mundo bebe**, é muito **legal é totalmente diferente assim**, é até um momento de socializar, um pouco assim, **mesmo que na aula o professor explicando, eles passando [...]**.

Luana
COLTEC-UFMG

RD 59

[...] eu via que **oh o mate representava esse simbolismo da amizade:::** / **E de companheirismo:::** / e isso eu percebia::: / o churrasco eu acho que era uma coisa, assim, mais familiar. Algo assim::: / **que::: também::: que representa um laço::: / mas um laço familiar::: / mais restrito::: / O mate eu acho assim::: / É o maior dos insumos da amizade:::**

Inês
COLTEC-UFMG

O mate, bebida nacional dos argentinos, hábito que também está presente em outros países, como Uruguai, Paraguai e sul do Brasil, é um ritual milenar declarado patrimônio nacional na Argentina. O elemento cultural provoca fascínio pela integração que possibilita, especialmente aos alunos e professores no tempo e espaço da sala de aula, pois “*passa pro professor também, todo mundo bebe/é totalmente diferente*” (RD 58), ao mesmo tempo que causa espanto, por mexer com a representação dos sujeitos acerca da relação professor-aluno na sala de aula formal, como indicam os fragmentos “*eu ficava sem entender / eu achava muito / muito doido / gente, como assim?*” (RD 55).

A reiteração do “*diferente*” em “*TOTALmente distinta assim, era muito diferente*” (RD 58), qualificando o que é raro, anormal, portanto, rompe com as representações das experiências escolares brasileiras do discente e com sua identidade enquanto estudante. Assim, a prática cotidiana e coletiva do mate na escola soa como (re)veladora de uma educação na dimensão de Larrosa (2018), na qual a sala de aula é concebida como lugar sagrado onde os alunos se convertem em estudantes e o professor tem como função chamar os novos para o mundo, sensibilizá-los para o que é sua matéria e, quem sabe, conseguir que os alunos a amem. Perpassada pelo enlaçamento do mate, a educação com os gestos de transmissão, de renovação e de comunicação do mundo se dá, acontece. Desse modo, a mediação do *mate/chimarrão*, possibilitador de conexões, “*uma relação muito próxima com os professores*” (RD 55), imprime nos alunos e professores efeitos de sentido que viabilizam o tornar-se presença no ritual do aprendizado. Ainda que esse rito na cultura cordobense seja corriqueiro, é representado como um acontecimento (PÊCHEUX, 2008) que rompe com a estrutura vigente e instaura outros sentidos na perspectiva do olhar estrangeiro, mobilizando a dificuldade com a capacidade de tornar a diferença da alteridade sua, ressignificando-a, reinterpretando-a.

Os significantes *companheirismo*, *amizade* (RDs 55 e 59) e *compartilhar* (RD 56), pertencentes ao mesmo campo parafrástico, associados ao mate, remetem a um ritual cultural que produz efeitos desejados em suas identificações com a estrangeiridade, especialmente porque o acontecimento do mate é compreendido como oportunizador de laços e vínculos que favorecem as relações, portanto, o aprendizado da língua estrangeira, seja ele no espaço de internacionalização, seja no da sala de aula entre estudantes e professores. Nos dizeres de Inês, temos um deslocamento de identificações, pois no RD 55 ela esboça espanto, estranhamento, e no RD 59 ela já esboça compreensão, e até mesmo uma afetividade com relação ao ritual do mate. Certamente as identificações da estudante, antes, ainda presas à cultura brasileira, foram reviradas, descrystalizadas em novas identificações.

Ademais, as não coincidências de fenômenos entre a cultura mineira e a hispanófono desarranjam as filiações subjetivas e identitárias dos sujeitos, simbolizadas na linguagem, também nos seguintes modos de indagar: “*uai, cadê o meu canudinho para eu tomar? / você está querendo dizer que sou sujo?*” (RD 56) e “*gente, como assim?*” (RD 55). Essas interrogações indicam o desconhecimento de idiossincrasias do ritual do mate, no qual “*se você tiver de::z pessoas, quinze pessoas, as quinze vão tomar no mesmo mate*” (RD 56), desconhecimento este que pode possibilitar deslocamentos das imagens preconcebidas e das não sabidas acerca de uma cultura. Desse modo, ocorrem reposicionamentos de sentidos no processo de aprendizado da língua-cultura, ainda que esse fenômeno se dê ao esbarrar na

dificuldade que “há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros”, como destaca Revuz (1998, p. 230).

4.4.4 Cadê o arroz e cadê o feijão?

Assim sendo, entre o fascínio e o espanto, os sujeitos-enunciadores vivenciam a cultura que permeia sua diferença interna, logo, seus processos identificatórios na elaboração de sentidos de sua relação com o outro. Nos seguintes RDs depreendemos outros deslocamentos dos sujeitos entre o familiar e o estrangeiro que mobilizam diferentes efeitos:

RD 60

*eu lembro que o primeiro almoço que eu tive lá era um pedaço de bife, que tava muito gostoso, e salada é muito diferente, porque **nunca vi ninguém comer só bife e salada, tipo cadê o arroz e cadê o feijão?***

Valentina
COLTEC-UFMG

RD 61

*a comida (risos) a comida né, **primeiro eu não gostei, depois comecei a gostar e até incorporei muitas coisas na minha alimentação que era saudável como arepa, o arroz deles cozido sem o óleo, só na água, [...] outra coisa que eu gostava muito de lá, fruta, só suco de fruta, eles não fazem suco artificial [...].***

Molly
LETRAS-UFMG

RD 62

Ah, sim, no café da manhã, por exemplo, eles tomam aguapanela, que é a rapadura derretida na água, só. E a a gente faz o café né, coloca água, o pó de café / E passa, cõa o café, e eles lá não, têm o hábito, não têm o hábito de tomar o café é o é o aguapanela, [...] E banana, ele comem MUIta banana, é café da manhã, e no lanche, é no almoço, é no na janta, [...] tinha vezes em que o café da manhã era um mexidão / [...] tinha arepa, que é aquele, aquela massa de trigo né ou às vezes era de farinha de milho / eles comiam muito isso de manhã e eu já não tava aguentando mais, porque é às vezes era só arepa, pãozinho seco com manteiga [...].

Santiago
LETRAS-UFMG

Ao enunciar sobre seus saberes da experiência cultural no mergulho à hispanofonia, o sujeito o faz acionando uma memória discursiva que leva em conta o funcionamento do inconsciente, e assim retoma lembranças de afetos que lhe marcaram a memória e lhe permitem reelaborar suas travessias pelo navegar na LE.

Em contraponto ao fascínio provocado pelos efeitos integradores socioculturais do mate, a água saborizada está representada pelo estranhamento e pela falta de sentido que causa, expressos em “*eu achava isso muito estranho / assim água é tão mais gostoso! / Então pra mim não fazia sentido mesmo, eu só tomava água normal*” (RD 58). De acordo com Di Nucci

(2011), o consumo do tipo de bebida água saborizada na Argentina tem relação com alguns discursos típicos da sociedade de consumo atual, como os de vida saudável, de estar em forma, os discursos *light*, etc. Estes se devem à publicidade e a uma forte homogeneização das pautas e formas de consumo em sintonia com a globalização econômica, social e cultural do mundo contemporâneo. Em nosso gesto de interpretação, o não sentido da água saborizada para o sujeito relaciona-se à dificuldade de percepção da autenticidade daquele produto na cultura, sua dissociação de rituais e fenômenos tão imbricados na concepção do ser argentino, como o churrasco do domingo, o amargor do mate e o doce de leite, que entrecruzam a cultura.

Desse modo, o discurso mercadológico da vida saudável também ressoa no RD 61, em “*saudável como arepa, o arroz / eles não fazem suco artificial*”, ao mencionar comportamentos alimentares colombianos e suas incorporações pelo intercambista. Assim, ao transitar na temporalidade lógica que se dá de forma singular no antes e depois da “*comida né, primeiro eu não gostei, depois comecei a gostar*” (RD 61) e no desacerto de “*nunca vi ninguém comer só bife e salada, tipo cadê o arroz e cadê o feijão?*” (RD 60), a partir da alteridade, os sujeitos constroem conhecimentos na imersão internacional explorando a diferença, ao exporem sua subjetividade para o novo e mesmo para o desconcertante de se encontrar em outra língua-cultura. Dessa maneira, o advérbio *cadê* redito interroga não apenas pelo arroz e feijão que lhe constitui em sua cultura, que constitui sua identidade brasileira; mas também aponta para suas próprias diferenças internas, para os rearranjos subjetivos requeridos ao aprender uma língua-cultura, que é sempre um processo de se tornar um outro (REVUZ, 1998), a partir da materialidade da língua e da cultura.

E nesse processo de se tornar outro, o vaivém do familiar e do estrangeiro é constante nas matrizes identificatórias, em especial nos aspectos gastronômicos que perpassam as culturas e guardam profundas marcas identitárias de seus povos, e, portanto, convocam diferentes sentidos (olfato, paladar, tato, audição), configurando uma autêntica sinestesia de sensações e idiosincrasias do ser cordobense, medelinense e mineiro.

E assim, a ressonante negação enunciada em “*aquele trem tem que falar pro cê não, não dô conta não! / Não, não adaptei não, NOSSA!*” (RD 57) e “*eu já não tava aguentando mais, porque é / às vezes era só arepa, pãozinho seco com manteiga*” (RD 62) aponta para traços da desidentificação através de um certo distanciamento que possibilita a tomada de consciência no *a posteriori* do dizer, nos quais os sujeitos se posicionam frente à experiência do doce e da arepa matinal. Esses comportamentos culturais mobilizam as identidades dos sujeitos, pois ao não os assimilarem de forma impensada, coadunam com a perspectiva de que “cultura

implica, definitivamente, espaços de criticidade, lugares de interpretação, sem isso é reprodução irrefletida de movimentos mecanizados” (NARDI, 2007, p. 56).

O significante *não* no RD 57 indicia a desconcertante sujeição ao Outro no estar entre línguas, entre culturas, traz o outro que habita em nós, e, portanto, há na negativa uma familiaridade, pois supõe uma afirmação de identificação com outros elementos simbólicos da cultura alimentar. Os modos de enunciar, com a interjeição *não* expressando limite e espantamento, asseveram para o sujeito que no cenário da internacionalização o aprendizado da língua-cultura não é dicotômico e precisa ser explorado, ressignificado e interpretado para ser elaborado como conhecimento.

4.5 REPRESENTAÇÕES SOBRE A SINESTESIA

Depreendemos nossos gestos interpretativos ancorados na dimensão da sinestesia, que significa sensação, originária da palavra grega *synáisthesis*, cujo significado é “sentir junto” ou “sentir ao mesmo tempo”, figura de linguagem caracterizada pela união de palavras que nos remetem aos sentidos e é profícua para analisarmos os dizeres que emergem nesta subseção. A noção de memória como construção escrita com as associações de linguagem, uma pluralidade de registros que se entrelaçam formando a rede do inconsciente, na qual as palavras são vetores de passagem, afirma Coracini (2011b), que destaca também que “ao mesmo tempo em que as palavras tamponam o real do inconsciente – inatingível –, elas permitem que algo vaze, graças à porosidade da língua, que em vez de fechar, se abre à pluralidade de sentidos” (p. 37), também será acionada.

4.5.1 Eu sinto uns cheiros: cheiro de algas, de doce, o cheiro das empanadas, do mexidão...

Observaremos na materialidade discursiva a seguir que a memória é gravada de diferentes modos e em vários registros, como o acústico, o olfativo, o motor, o visual, dentre outros.

RD 63

Ai é assim, eu sinto uns cheiros, sério. Cheiro de algas. / Sabe aqueles incensos? Sim. Na rua, eu sinto cheiro de doce, porque cheiro pra mim é muito forte, então assim, eu sinto cheiro de doce, doces de caramelo queimando na rua, como lá é muito frio, eles tinham essa mania, de fazer estas coisas assim, incenso na rua [...].

Luna
LETRAS-UFMG

RD 64

e engraçado, assim, tem gente que fala / que pode pensar que é besteira, né? A gente fala tipo quando a gente pega e come uma empanada, a gente remete a tudo aquilo ali, mas quando você dá a primeira mordida ali, você sente aquele sabor que é típico de quando você

*come um criollito, por exemplo, nossa, aquilo ali volta tudo. Eu lembro d'eu sentan / eu tô falando aqui com você, eu tô / **tô visualizando sentado na mesa de / de café da manhã** da família, então, a comi / eu acho que **os sentidos nos despertam muito a memória visual**, entendeu? Se eu **sinto**, se eu / se eu **escuto** uma música, se eu **como** uma comida, se eu / igual tem um / um / eu fui num rodízio de empanadas ali do Pizza Sur (risos), **o cheiro das empanadas vindo, aquilo ali vai te remetendo o tempo todo os seus momentos ali**. Quando eu tive em Foz do Iguaçu, que a gente cruzou a fronteira, eu comi um lomito eu falo, gente (risos), é / é Córdoba! É tudo de novo! É reviver, é tomar um Fernet. **Tomar** um Fernet me traz (risos) / tomar um Fernet me traz o quê? Me traz o / o / foi, assim, a primeira boate que eu pisei na minha vida foi em Córdoba. Então, é: fiquei lá é / é normal as pessoas de dezesseis anos entrar em boates.*

Roberto
COLTEC-UFMG

RD 65

*o mexidão no café da manhã, aquela coisa / eles enchiam de ovo / e tinha uma outra lá também, que eles faziam de ovo [...] era: ovo, cebola, ovo, cebola, batata e tomate, tudo picado / misturado no ovo e isso também às vezes era só o café da manhã. Esse ovo / **o cheiro dessas coisas assim** / então a comida lá foi uma coisa cultural que **eu falei assim noh!!**, isso é bem diferente do que a gente tá acostumado aqui. (respira fundo).*

Santiago
LETRAS-UFMG

Ressoa nos dizeres o *cheiro*, o olfato como sentido constitutivo de uma memória sinestésica que, a partir do contato que se dá corporalmente, convoca o sujeito a sentir o outro e a se sentir na alteridade. Embora repercuta em diferentes dizeres a dimensão do cheiro, como em “*eu sinto uns cheiros, sério. Cheiro de algas / eu sinto cheiro [...] doces de caramelo*” (RD 63), “*o cheiro das empanadas*” (RD 64) e “*o cheiro dessas coisas assim*” (RD 65), ao se referir ao cheiro do mexidão, dos ovos do café da manhã; as formas simbólicas da cultura latino-americana que os acionam são de uma percepção singular dos sujeitos.

No RD 63, Luna ratifica para o interlocutor que sua sensação aromática é real, ao empregar os adjetivos *sério* e *forte*, que qualificam e intensificam o singular cheiro do incenso; em “*o cheiro das empanadas vindo, aquilo ali vai te remetendo o tempo todo os seus momentos ali*” (RD 64), a fragrância dos temperos exalada pelas empanadas indicia o sujeito do inconsciente no entrecruzamento de memórias. A primeira aciona a experiência, em um restaurante de seu próprio país, de rememorar uma lembrança olfativa tão idiossincrática sentida no estrangeiro, e, a partir desse acontecimento, a memória, num movimento de retorno, de dobra, transforma o passado, lançando-o para um futuro (im)possível (CORACINI, 2011b), e desse modo, remete-o aos afetos produzidos em suas configurações subjetivas, que têm como gatilho o perfume da empanada.

Santiago, no RD 65, “*eu falei assim noh!!*, *isso é bem diferente do que a gente tá acostumado aqui. (respira fundo)*”, ao enunciar sobre seus saberes e sabores da experiência o faz mobilizando uma memória discursiva, pois o entrecruzamento dos cheiros do mexidão com o ovo do café da manhã colombiano marca seu corpo a partir de uma diferença que para o

sujeito é aprazível viver, já que ele respira fundo, numa tentativa de reviver, de retomar a cena inicial da imersão. Esses modos de dizer contribuem para a compreensão de que a trajetória de contato-confronto-aprendizado da língua-cultura espanhola não é sem consequências para o corpo, pois este é implicado em todas as dimensões.

É no corpolingüagem, ou seja, no corpo físico-psíquico atravessado pela língua-cultura via linguagem na imersão, que se instaura o desejo de aprender no aluno. Esse desejo pelo saber é da ordem do subjetivo, do contingente, do pessoal, e, a partir do que lhe acontece, tem a oportunidade de elaborar o sentido ou o sem sentido do que lhe passa (LARROSA, 2018). Assim, a cultura perpassa o corpolingüagem e instaura efeitos de sentido no modo de ser e aprender LE do sujeito. Por vezes a narrativa se torna quase inexplicável via simbólico, via linguagem, pois esta interdita a coisa, as sensações, as emoções e as vibrações vividas.

Assim, depreendemos uma miscigenação de sentidos reunida na narrativa de Roberto (RD 64), na qual pode ser observada uma fusão de sensações visuais (“*tô visualizando sentado na mesa de / de café da manhã*”) e gustativas (“*come um criollito*”, “*tomar um Fernel*”, “*come uma empanada*”, “*a primeira mordida*”, “*sabor que é típico de quando você come um criollito*”, “*como uma comida*”, “*eu comi um lomito*”), marcadas pela repetição do verbo *comer*, ação que incide na memória como comportamento cultural recorrente e ativador de outros planos sensoriais para o sujeito.

Dessa maneira, também as sensações olfativas (“*o cheiro das empanadas*”), as auditivas (“*se eu sinto, se eu / se eu escuto uma música*”) e as tácteis (“*a gente pega*”) apontam para o modo como a pluralidade de sentidos, isto é, como o olhar, a voz, a escuta, o movimento, o tato, bordeja o irrepresentável, mas produz efeitos na maneira como o estudante se constitui sujeito na língua-cultura, reescreve-se como aprendiz e abre espaço em sua subjetividade para o novo e para o desconcertante.

Assim sendo, os efeitos de sentido da sinestesia em nosso *corpus* apontam para o complexo processo de aprendizado de uma LE, pois este solicita, ao mesmo tempo, nossa relação com os sentidos do saber gerado antes da imersão – aprendizado realizado em sala de aula, com a mediação dos professores, de livros e da internet, que produz determinadas representações. Do mesmo modo, convoca nossa relação com o corpo, que é bordejado e trasbordado por sentimentos, sensações e costumes, antes da exposição à alteridade, percebidos de outra forma e que a *posteriori* imprimem marcas e novos efeitos de sentido, pois os estudantes são solicitados como sujeitos falantes que precisam dizer-se, significar-se via linguagem na LE.

4.5.2 *¡Qué sé yo!* Corpolingüagem atravessado pela língua-cultura

Seguimos nossas análises buscando acessar alguns efeitos das marcas gestuais do estrangeiro, discursivizadas nos RDs:

RD 66

*Nossa, quais elementos? Corpo. Corpo principalmente. [...] tem uma matéria até que estamos estudando na faculdade que é: estudos corporais e estamos estudando os elementos de gestos e lá o [...] nossa, vou esquecer o nome do teórico, **ele fala que o gesto complementa palavra. O gesto também substitui a palavra. Só que era engraçado porque algumas expressões corporais deles é a gente não entendia, perguntava tranquilo, mas algumas nossas eles não entendiam, não sabiam. O levantar de ombros, tipo assim “ah sei lá” eles não sabiam. O bater palmas né tipo assim “ah tô nem aí, se vira” eles não sabiam, ficavam assim “mas o que que é isso?”. E para você explicar? Era uma complicada / nossa, a gente / era muito complicado. Então, o corpo deles principalmente. Eles são muito expressivos corporalmente pela expressão facial também, mão, expressão facial, a: / a própria FORMA que eles falam, as maneiras que eles falam, né? Também foi muito forte, assim, acho que esses elementos que mais me marcaram.***

Alícia
COLTEC-UFMG

RD 67

*Outra expressão deles, eles também falam e eu não consigo, quando a gente fala alguma coisa, a gente fala, “ah...não sei!” e eles falam “¡qué sé yo!”, são **expressões corporais** [...] **Eu ligo muito com os gestos que eles faziam, eles colocavam a mão no queixo e falavam “¡qué sé yo!” / e a gente fala “ah...não sei!”**, a gente geralmente levanta o ombro [...] **então até quando eu falo, eu já ligo e falo a “ah...não sei!” / eu coloco a mão, por mais que eu falo “ah...não sei!” e falar que “¡qué sé yo!” e ainda coloco a mão / isso também ficou muito forte, nesta questão [...] a identidade para mim em relação à língua ela foi muito corporal. Tem as expressões que acompanham muito os gestos [...].***

Martina
COLTEC-UFMG

Ao comentar sobre quais elementos culturais contribuíram para seu aprendizado na imersão, Alícia e Martina destacam que o corpo e os gestos dos estrangeiros constituem suas memórias sobre contato-confronto-aprendizado. O modo de dizer “*era engraçado*” (RD 66), causa chiste e ao mesmo tempo espanto em relação à não compreensão da gestualidade do nativo. O sentido cômico expresso no adjetivo nos permite interpretar que há um constrangimento inicial em crer que tudo poderia ser compreendido, pois na exposição à alteridade o sujeito tem de se confrontar com as rupturas em sua ilusão de transparência, bem como com o efeito de indistinção – esse “a que a língua espanhola e a do brasileiro foram submetidas historicamente, tanto no campo da reflexão quanto na prática de ensino-aprendizado no Brasil” (CELADA, 2002, p. 10). De modo análogo, a autora destaca que há também o efeito de um pré-construído segundo o qual a língua espanhola é uma língua “parecida” com o português e, portanto, “fácil”. Esses efeitos da indistinção, do pré-construído perpassam, em algum momento, a representação do nosso estudante enunciativo.

A maneira como o aprendiz relaciona-se com seu corpo desejante e o modo como interpreta a gestualidade do outro através do *ombro*, das *mãos*, do *queixo*, enfim, das expressões articulatórias e das práticas corporais implicadas no corporinguagem propicia uma ressignificação simbólica do real do corpo. Esse real carrega consigo a dimensão do imensurável, do inexplicável, que passa pelo corpo e produz efeitos de sentido “complementares” ou “substitutos” (RD 66) a partir do gesto de interpretação, das filiações identificatórias, do contexto sociocultural, da abertura ou resistência que cada subjetividade abriga.

Assim, o gesto como acontecimento de corpo é reinterpretado simbolicamente e incorporado pelo sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, como exprime o trecho: “*então até quando eu falo, eu já ligo e falo a “ah...não sei!” / eu coloco a mão, [...] ainda coloco a mão*” (RD 67). Nesse modo de enunciar, Martina salienta que repete, inconscientemente, o gesto de colocar a mão no queixo, como faz o argentino, para expressar dúvida. Em sua memória, constituída por uma pluralidade de registros, essa é uma ação que vincula sentidos na fusão língua-corpo, articulação também enunciada em “*as expressões que acompanham muito os gestos*” (RD 67), e, portanto, produz representações “*muito expressivos corporalmenté*” (RD 66) e identificações simbólicas a partir da materialidade da língua e das sensações produzidas pelas formas simbólicas dos fenômenos culturais hispanófonos.

Desse modo, a partir do significante *corpo*, que permite a deriva de sentidos da sinestesia e dos gestos, o sujeito navega numa busca contínua para encontrar um lugar diferente onde situar seu desejo, com seu corporinguagem atravessado pela língua-cultura na imersão. E, assim, elabora o sentido ou o sem sentido do que lhe passa, e nesse emaranhado de movimentos discursivos o sujeito dá novos contornos à sua constituição subjetiva no processo de aprendizado da língua-cultura.

4.5.3 Eu pensava que eles dançavam tango, tipo assim, eles têm gingado também!

Diferentes estudos da Linguística Aplicada tratam a música como estratégia, instrumento ou metodologia no ensino, motivação para a aprendizagem, gênero textual, dentre outras abordagens. É notadamente um dispositivo recorrente nas salas de aula de LEs, e suas abordagens, seus estilos e suas origens configuram representações de diferentes culturas no processo de aprender.

Na experiência de exposição à alteridade na internacionalização, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. E a experiência corpórea do olhar, da audição, do movimento das danças com a musicalidade latina possibilita ao estudante aprender sobre as diferentes manifestações artísticas de um povo e a

reconfigurar suas representações, como demonstra a expressão do RD 70, “*eu pensava que eles dançavam tango e só:: / e que:: / dessa coisa muito:: muito certa, muito:: muito polida, muito chique e fora:: tipo assim:: / uma realidade compl / completamente diferente:: / quando cê chega lá:: / eles tem gingado também*”, em que o tango predominava o imaginário artístico do sujeito.

Assim, o tango, que muitas vezes é difundido na indústria do turismo como um produto cultural sofisticado (embora tenha sua origem suburbana e marginal), pode ser redimensionado e percebido como símbolo quase inexistente em uma prática cultural contemporânea. Logo, os efeitos do “*polido*” e do “*chique*” deslizam, dando espaço para novas formas de “*gingado*”, pois, na prática empírica, os estilos musicais conhecidos (*cumbria, bachata, quarteto, zumba*) apresentam batidas marcantes e ritmos dançantes. Portanto, essa configuração artística estabelece diferentes formas de ser e estar no mundo latino e possibilita aos sujeitos enunciadores novas aprendizagens, quais sejam, linguísticas, corporais, subjetivas, sinestésicas.

RD 68

lembro que os meninos dançavam e de escutar as músicas de lá nas festas / Ritmo totalmente diferente, que hoje em dia / a gente vai lê a letra e meu Deus! é igual nosso funk aqui mesmo [...] (risos) / É como é que / é que chama é “bachata” não é? Cumbia [...] Então entre os jovens faz sucesso, né? / mas entre o pessoal mais velho não!

Paco
COLTEC-UFMG

RD 69

eu não entendia nada das músicas, eu não entendia, nada, nada, nada, e aí foram passando, como era muito repetitivas e às vezes vai pegando assim / na terceira festa, já conhecia uma musiquinha, já sabia cantar uma ou outra assim, já fica meio, raciocinando assim [...].

Luana
COLTEC-UFMG

RD 70

eles gostavam muito de cumbia:: / E aí:: / só que a cumbia, tipo assim, as letras da cumbia, não são as letras mais poéticas, claro!:: / srsrrs. [...] eram tantas gírias que eu escutava no dia a dia:: / que na música repetia:: / que eu conseguia entender:: o quê que tavam querendo dizer com aquela gíria. O “cuarteto” eles falam:: / eu prestava atenção nas letras:: / e aí cê percebe assim, que é muito ah a linguagem da rua:: / A linguagem de como as pessoas na rua, tipo falam entre elas:: / não é essa linguagem assim, acadêmica:: bordada:: e certinha:: e abotoada, que a gente tem:: / na escola, por exemplo:: / [...] Na rua as pessoas conversam de outro jeito:: / e na música, tipo:: na cumbia, no “cuarteto”, eu percebia isso:: [...] eu pensava que eles dançavam tango e só:: / e que:: / dessa coisa muito:: muito certa, muito:: muito polida, muito chique e fora:: tipo assim:: / uma realidade compl / completamente diferente:: / quando cê chega lá:: / eles têm gingado também:: rrsrsrsr.

Inês
COLTEC-UFMG

Desse modo, outros sentidos sobre a cultura hispânica, sobre a corporeidade, sobre as condições de produção artística e social em que a *cumbia*, o *cuarteto* e a *bachata* se manifestam, bem como os efeitos produzidos nos nativos e nos estrangeiros, são mobilizados a cada experiência dos sujeitos e expressos via linguagem.

Os sujeitos, a partir de suas brasilidades, constituídas também por uma intensa cultura musical com diversidade de ritmos e danças, acionam sua memória e matrizes identificatórias que dizem da identidade latino-americana. Mencionada nos RDs 68 e 70, a *cumbia* é um dos principais marcos da expressão africana na América e consiste num gênero musical e em uma dança cuja origem se encontra na Colômbia; no entanto, tem evoluído e atualmente existem várias modalidades, como a argentina, a peruana e a venezuelana. Assim como o tango e a *cumbia*, o gênero musical *cuarteto*, da cidade de Córdoba (Argentina) – conhecido pelo ritmo alegre, ativo e de origem associada à classe baixa e aos setores marginais –, consolidou-se no tempo e é hoje muito popular no país, marcando o corpolinguagem do sujeito intercambista. Este, que inicialmente “*não entendia nada das músicas*” (RD 69), deslocou-se discursivamente a partir do desenvolvimento linguístico na imersão, do estabelecimento de laços sociais, dos vínculos de amizade e da integração com os outros, ou seja, com a abertura da subjetividade para a alteridade e suas formas de ser estrangeiro, o sujeito passa então a “*cantar uma ou outra assim*” (RD 69), dando margem ao aprender.

Os estilos musicais latino-americanos são compostos por um hibridismo sócio-histórico-geográfico-cultural análogo à composição da latino-americanidade, na qual países do mediterrâneo da Europa, o indígena americano e as migrações africanas confluíram (CANCLINI, 2008). Desse modo, a memória discursiva se faz presente na indústria musical. Esse acionamento interdiscursivo está materializado em “*a gente vai lê a letra e meu Deus! é igual nosso funk aqui mesmo*” (RD 68) e “*as letras da cumbia, não são as letras mais poéticas, claro! / srsrrs / eram tantas gírias*” (RD 70). Depreendemos que a incidência da *letra* no imaginário do estudante configura uma materialidade que possibilitaria melhor compreensão do símbolo cultural, ao mesmo tempo que a sensação produzida no corpo a partir da leitura da *letra* difere das sensações ao ouvir, dançar ou visualizar a música e a dança em uma festa, por exemplo. A construção de sentidos que se dá ao ler os versos das canções leva à identificação de similaridades nas construções linguísticas e discursivas que remetem às letras mais familiares do *funk* brasileiro.

O *funk* atualmente movimenta milhões na indústria da música e é muito popular, constituído por uma identidade e linguagem específica, por meio da qual os cantores (MCs) significam suas próprias experiências e de sua comunidade, construindo assim novos sentidos sobre realidades sociais marginalizadas. Lopes (2009, p. 372) define o *funk* carioca como “uma

performance híbrida resultante de um intenso processo de apropriação, transformação e nacionalização da cultura *hip-hop*: uma das maiores expressões juvenis contemporâneas da diáspora africana”. A autora destaca ainda que o *funk* funciona como uma

prática de compensação à exclusão do letramento e política formais a que foram submetidos os descendentes de escravos no ocidente. Tal contradiscurso é propagado através da música e está relacionado com a construção de identidades de jovens habitantes de territórios urbanos que são marcados por formas similares, mas não idênticas, de racismo, pobreza e segregação espacial (LOPES, 2009, p. 372).

Assim, o “*nosso funk*”, que causa surpresa, espanto ou desgosto na expressão “*meu Deus!*” (RD 68), não tem exatamente a mesma identidade do *cuarteto* e da *cumbia*, entretanto, compartilha do mesmo traço identitário de performance híbrida que busca compensação pela exclusão racista, bem como pela segregação sócio-espacial, como aponta Lopes (2009).

Temos, desse modo, efeitos discursivos de uma representação imaginária nos RDs que apartam o *funk*, a *cumbia* e o *cuarteto* de uma “alta cultura”, pois estes seriam símbolos culturais com composições linguísticas menos elaboradas, “*não são as letras mais poéticas*” (RD 70), distantes, portanto, da poesia. Nesse sentido, a marca do riso (*srsrrs*) e o uso da interjeição *claro!* configuram uma ironia, que acentua a representação inicial da *cumbia* como fenômeno de uma “cultura menor” no RD 70.

Por outro lado, a música, ao mobilizar letra, ritmo e corpo, desloca posicionamentos e representações do/no sujeito. Assim, autênticas manifestações culturais como o *cuarteto* e a *cumbia* reconfiguram a concepção de língua estrangeira, de aprendizado, de experiência estética e estabelecem uma distinção entre o “*abotoamento*” da LE estudada em ambientes controlados como a escola e a universidade e as práticas languageiras reais, da “*linguagem da rua*” (RD 70), não menos cheias de significados que a acadêmica. E na contraposição entre o “*acadêmico bordado*” e “*outro jeito da rua*” (RD 70) o sujeito torna-se outro via língua espanhola, que funcionaria como objeto causa para o desejo de outro lugar discursivo, e esse posicionamento subjetivo é mister para um aprendizado que, ao reconfigurar os símbolos e fenômenos culturais, produz novas discursividades e novos efeitos de sentido, como seguiremos analisando na seguinte subseção.

4.5.4 Música latina: entre a singularidade e a globalização

A globalização cultural da e na América Latina é um complexo objeto de estudo, afirma Canclini (2008), que também analisa serem algumas áreas das indústrias e do consumo mais propícias que outras à globalização. Para o antropólogo, a “indústria editorial

acumula forças e intercâmbios por regiões linguísticas, ao passo que o cinema e a televisão, a música e a informática, fazem circular seus produtos mundialmente com mais facilidade” (CANCLINI, 2008, p. 70).

Em diálogo com a proposição sobre essa circulação musical em meio à globalização na América Latina, temos a discursividade:

RD 71

*sabe porque, por exemplo, a gente vê uma **música tocando no rádio e é de alguém que fala espanhol** a música **geralmente ela vai estar em inglês** ela não vai estar em espanhol, se você vê uma música de alguém que fala espanhol **tocando em espanhol no rádio**, provavelmente vai ter **alguma participação em português de algum latino** [...].*

Inês
COLTEC-UFMG

O modo de enunciar de Inês constata uma das estratégias da indústria fonográfica brasileira e latino-americana, na qual músicos hispano-americanos e “músicos brasileiros gravam discos em espanhol ou misturam canções, em português e espanhol e até inglês” (CANCLINI, 2003, p. 26). Embora pareça ser um passo importante para a transnacionalização da música, esse artifício pouco faz efeito entre os fãs brasileiros, mas consegue certas reações nos hispanófonos. Desse modo, há diferentes argumentos que possibilitam a sensação expressa do RD 71, de ouvir a música em espanhol “*tocando no rádio [...] geralmente ela vai estar em inglês*”. De acordo com Araujo (2013), o sistema de negócios das grandes gravadoras, seus planos de investimento, a barreira linguística, a dificuldade de formar um mercado consumidor e manobras governamentais que mudaram o rumo cultural do país influenciam a entrada da música latina no Brasil.

Araujo (2013) destaca ainda que a barreira linguística é um entrave que pode ser um dos responsáveis pela falta de popularidade da música em espanhol, e esta é driblada com investimento da indústria fonográfica brasileira nas versões de *hits* em espanhol e outras línguas, que passam despercebidos por um público que desconhece músicas do idioma. A pesquisadora também destaca que a dificuldade de formar um mercado consumidor no Brasil explica-se também pelo bombardeio publicitário dos considerados artistas globais das *majors* (grandes gravadoras), em um processo denominado por Canclini (1995) como “americanização”.

Assim, o controle produzido pela indústria cultural faz com que o público brasileiro tenha bem menos acesso às sonoridades dos vizinhos hispanofalantes através da música, pois esta “vai além de um prazer auditivo que denota particularidades da sociedade e que mostram a identidade e sensação de pertencimento de um cidadão” (CANCLINI, 1995), e

produz conhecimento, aprendizado e subjetividades. Portanto, temos no ensino da língua espanhola e na singularidade a possibilidade de resistência à globalização, acessando e recordando a música de “lá” que não chega aqui, conforme RD seguinte:

RD 72

*A musicalidade, então, é um aspecto [...] A música uma coisa legal que, assim, é realmente muito da vivência porque eu tenho essa / essas coisas com as músicas que eu ouvia lá, que eu gosto muito de ouvir, então às vezes eu tô / eu falo / posto um vídeo de uma música que eu gosto / que eu gostava muito de ouvir no YouTube, aí a Carmen manda uma mensagem “nossa, Roberto, **que música velha** que você mandou, é tão 2012 essa música!” (risos). Eu posto assim “tá”, **mas pra mim ela / ela me remete muito a um momento ali** / E aí quando a Inês voltou da Colômbia e ela falou “nossa, **escuta essa música aqui** que eu escutava na Colômbia, é muito bom”, eu falo “nossa, que música é essa que a Inês tá me mostrando”, então, **pra ela tinha um significado, pra mim tem um outro totalmente diferente.***

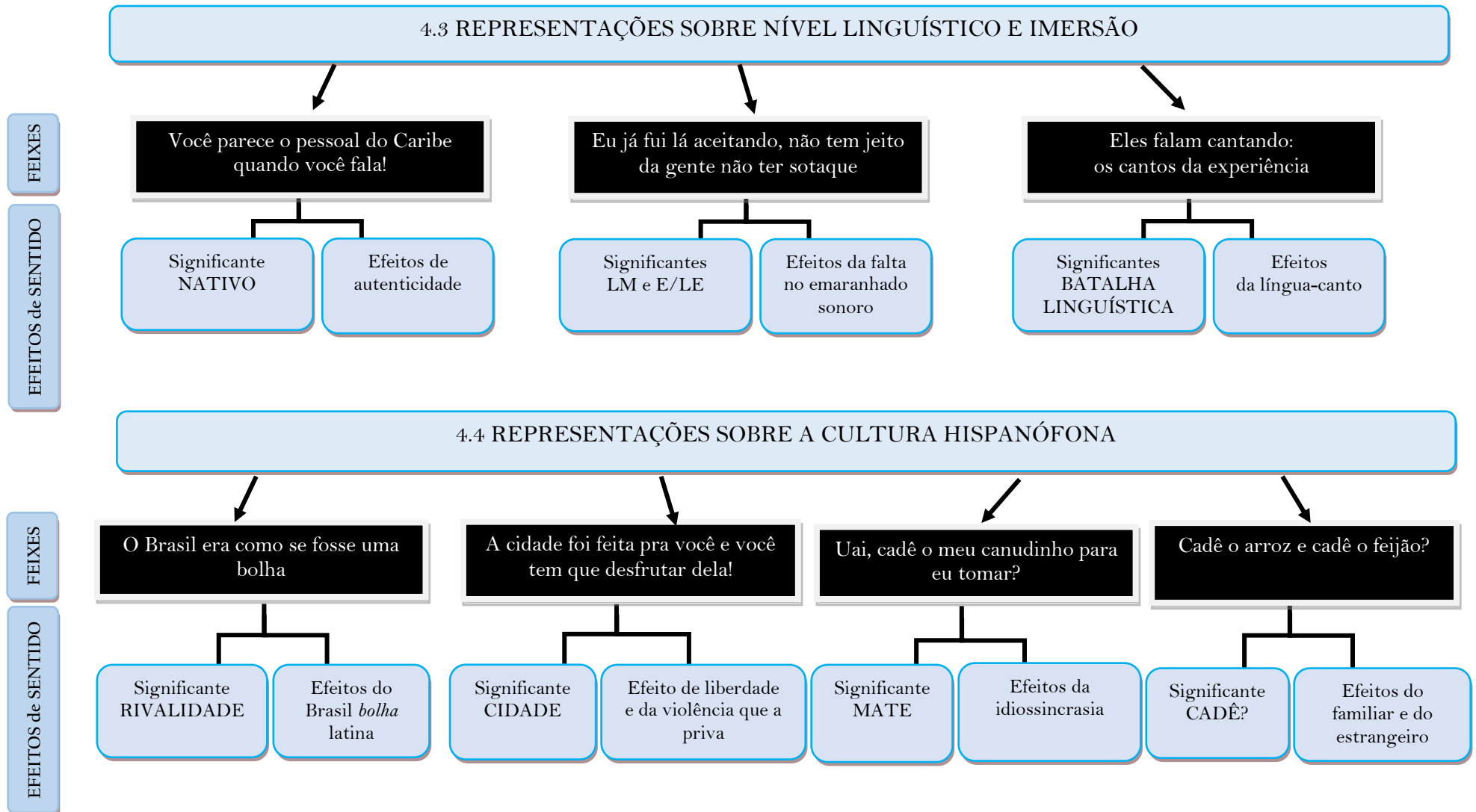
Roberto
COLTEC-UFMG

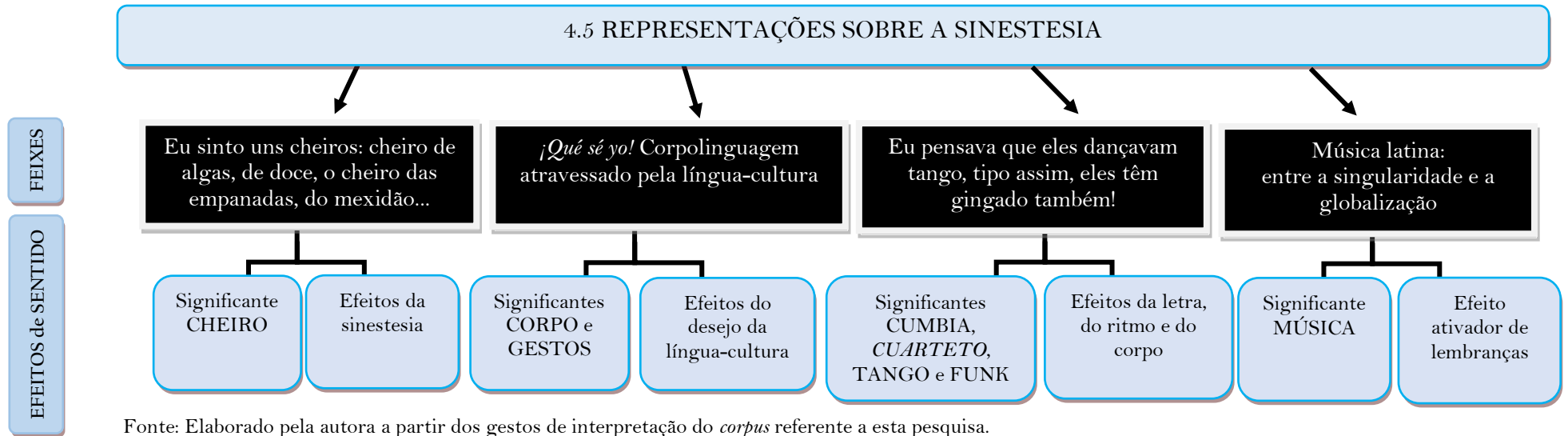
A musicalidade para Roberto apresenta-se como um ativador de lembranças, um toque à memória. Esta, que “*me remete muito a um momento ali*”, na malha discursiva do *ali* e do *lá*, apresenta para o sujeito que a experiência trazida pela música é próxima da experiência mística, na qual ele é oceanicamente contemplado pelo Outro (LOPES, 2006). E assim, em sua singularidade de produzir significados, “*pra ela tinha um significado, pra mim tem um outro totalmente diferente*”, de sentir e sentir-se, “a música permite que o sujeito se contemple, se reconcilie com as contradições, com os conflitos do trágico universal, em uma grande celebração da existência” (LOPES, 2006, p. 8); em especial, dessa existência após o enlaçamento instaurado na imersão que se apresenta com subjetividades em constante reescrita, conjugando palavra, canto, música e poesia.

Coadunando o relançar constante da constituição subjetiva, os sujeitos enunciam sobre a música – essa “língua que não sucumbe ou reforça um sujeito dividido, mas sim o faz se sentir em casa sem estranheza” (LOPES, 2006, p. 8), e, desse modo, temos no endereçamento de Inês a Roberto, “*nossa, escuta essa música aqui*”, uma canção na qual o efeito dos sons realiza o “desejo de sermos escutados mais além das palavras”. Assim, a música em língua estrangeira vai constituindo uma familiaridade na alteridade para o sujeito, permitindo-lhe sonhar sonhos que, assim como a música, não envelhecem, bem como navegar por significantes, melodias, sons, silêncios e vozes, pois “a voz como dimensão de qualquer cadeia significativa – sonora, escrita, visual, etc. – comporta uma atribuição subjetiva, ou seja, designa um lugar para o sujeito” (MILLER, 2013, p. 9), logo, na busca desse lugar onde situar o desejo pelo objeto língua espanhola.

Na sequência apresentamos a Figura 2, que compreende uma síntese das representações arroladas nas seções 4.3, 4.4 e 4.5, procedida de uma sinopse das análises empreendidas na mencionadas seções, de modo que o leitor possa retomar o percurso desenvolvido.

FIGURA 2 - SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES ARROLADAS II





4.5.5 Síntese das representações arroladas II: Figura 2

Na Figura 2 abarcamos o agrupamento de três representações que consistem nas análises finais desta tese, organizadas em subseções com os significantes que mais ressoaram e seus efeitos de sentido, interpretados a partir do nosso dispositivo de análise linguístico-discursiva psicanaliticamente orientada, sistematizado em três etapas: escutar, buscar e significar, conforme elaboramos no capítulo metodológico que ancora nosso percurso.

Acerca das *Representações sobre nível linguístico e imersão*, subdivididas em três feixes, temos, no feixe i) *Você parece o pessoal do Caribe quando você fala!* Os dizeres são perpassados pela apoteose do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2003), falante este que na plenitude de sua autenticidade chancela, imaginariamente, o nível linguístico do intercambista. Em ii) *Eu já fui lá aceitando, não tem jeito da gente não ter sotaque*, ao relacionar-se com a LE e o E/LE no emaranhado sonoro da paisagem auditiva os sujeitos deparam-se com a falta e a estranheza que lhe permite reinscrever-se, reinstaurar sua subjetividade e aprendizado linguístico a partir de novas identificações. No eixo iii) *Eles falam cantando: os cantos da experiência*, a linha melódica sentida pelos sujeitos durante a mobilidade, cria uma identificação singular e dá sentido ao espanhol como língua-canto. Assim, significantes e musicalidade estabelecem laços de afeto na dimensão simbólica e levam à produção de significações sobre si, o outro, o conhecimento e sobre o mundo.

No recorte acerca das *Representações sobre a cultura hispanófono*, ramificada em quatro feixes, elaboramos sobre i) *O Brasil era como se fosse uma bolha dentro da América Latina: eles se sentem mais parte da América Latina, a gente não se sente tanto!*, cujo significante *rivalidade sócio-política-ideológica* aponta os efeitos das integrações frágeis entre o Brasil e a América Latina. Desse modo, também arrolamos a dimensão da brasilidade à deriva em tempo de globalização e integração regional, que repercute nos RDs. No feixe ii) *A cidade foi feita pra você e você tem que desfrutar dela!*, a acepção onírica presente no significante *cidade* permite ao enunciador vislumbrar o Brasil como uma ilha fora do mapa, em que a liberdade se faça possível. Nesse sentido, no feixe iii) *Uai, cadê o meu canudinho para eu tomar?*, os estudantes, ao serem capturados pelo ritual do mate, especialmente no ambiente escolar, expressam o fascínio pela conexão que este estabelece, ao mesmo tempo que causa espanto, pois mobiliza as representações estabelecidas da relação professor-aluno na escola. Em outras dimensões sociais, o mate, patrimônio nacional argentino, produz efeitos idiossincráticos na ressignificação do conhecimento cultural. Encerramos nossa análise desta seção com a subseção iv) *Cadê o arroz e cadê o feijão?*, na qual o significante *cadê?* interroga as próprias diferenças internas do sujeito, os rearranjos subjetivos requeridos ao aprender o espanhol como língua estrangeira e tornar-se outro via língua e via cultura.

Nas *Representações sobre a sinestesia*, depreendemos no feixe *i) Eu sinto uns cheiros: cheiro de algas, de doce, o cheiro das empanadas, do mexidão...*, cujos RDs ratificam que é no corpolinguagem, atravessado pela língua-cultura, que é instaurado o desejo de aprender uma LE pelo aluno. Assim, a fusão de sensações visuais, gustativas, olfativas, táteis e auditivas indica como a sinestesia produz efeitos no corpo pulsional no processo de reelaboração constitutiva do sujeito na LE. E assim ele se reescreve como aprendiz e se diz como sujeito ao abrir brechas para o novo e para o desconcertante.

No feixe *ii) ¡Qué sé yo! Corpolinguagem atravessado pela língua-cultura*, o contato-confronto-aprendizado se dá através do corpo e dos gestos dele emanados. A maneira como o aprendiz relaciona-se com seu corpo desejante e o modo como interpreta a gestualidade do outro possibilita uma ressignificação simbólica do real do corpo, a partir das matrizes identificatórias, do contexto sociocultural, da resistência ou abertura que alberga cada subjetividade. Portanto, via significantes *corpo* e *gestos* o sujeito navega numa busca contínua para encontrar um lugar para situar seu desejo pelo objeto língua espanhola na imersão. Ainda na abordagem das representações que articulam cultura e sinestesia, no feixe *iii) Eu pensava que eles dançavam tango, tipo assim, eles têm gingado também!*, ao reconfigurar os símbolos culturais *cumbia, quarteto, tango e funk*, efeitos são mobilizados via musicalidade, letra, ritmo e corpo. Desse modo, deslocam-se posicionamentos e representações, permitindo a geração de novas discursividades e efeitos de sentido para o aprendizado linguístico-cultural.

No quarto feixe, que encerra o capítulo de análise, *iv) Música latina: entre a singularidade e a globalização*, o significante *música* engendra o efeito de ativador de lembranças e, assim, permite ao sujeito constantemente reescrever sua subjetividade conjugando palavra, canto, poesia, som, silêncio e voz, como um farol que ilumina seu navegar em busca de um lugar para situar seu corpo desejante de gozar com o gozo do Outro na língua espanhola.

Nesse sentido, a experiência dos estudantes que foi analisada, via materialidade linguística, “que é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (LARROSA, 2011, p. 7), também passou a me constituir e a tocar minha memória. Sendo assim, esse imenso e “*inolvidable*” mar de vozes que velejei ao longo do pesquisador ativou em mim a recordação de uma canção que reverberou nas despedidas entre docentes coltecanos e cordobeses no encerramento das imersões. Essa canção, *Recuerdos que no voy a olvidar*, do cantor argentino Fito Páez (re)vela muitos dos efeitos de sentido gerados pelos intercambistas, que disponibilizaram seu tempo,

sua escrita e suas vozes para a formulação desta tese. Deixo aqui o *QR code* com a música para a audição, reflexão e saber-sabor do generoso leitor destas mais de 200 páginas.



Seguiremos aqui o percurso com nossa embarcação, em mais uma baldeação à procura da ilha desconhecida, que, de acordo com a explanação frustrada e descrente do marinheiro ao persistente, ambicioso e sonhador homem do leme: “A ilha desconhecida é coisa que não existe, não passa duma ideia da tua cabeça, os geógrafos do rei foram ver nos mapas e declararam que ilhas por conhecer é coisa que se acabou desde há muito tempo” (SARAMAGO, 1998, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE



A ilha desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma.

José Saramago

Fazemos aqui nossa última baldeação desta navegação em busca da ilha desconhecida, metáfora que aqui simboliza o incógnito, o estrangeiro e o imensurável que podem apresentar-se no fazer pesquisa, processo análogo à viagem, experiência que forma, transforma e transborda o sujeito, em especial quando, no velejar por diferentes mares, a dimensão da língua-cultura espanhola configura o leme que direciona os rumos da embarcação.

Embora tenhamos buscado abastecer o barco das muitas coisas necessárias a uma viagem como esta, a navegação pelas discursividades dos participantes da pesquisa provocou em mim desafios epistemológicos, desdobramentos subjetivos e mobilização à procura de mim mesma como docente de língua espanhola, como pesquisadora e como sujeito da experiência, logo, desejante. Assim sendo, este trabalho científico marca uma ancoragem na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Portanto, a relação entre experiência e formação atravessou os sujeitos de pesquisa, bem como a pesquisadora, transformando-os a partir das experiências internacionais de escolarização, acontecimento linguístico-discursivo em que o sujeito é solicitado à língua espanhola como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, e à possibilidade da constituição de subjetividades mais plurais e da experiência de integração latino-americana.

Viajamos pelas discursividades dos participantes ao longo da pesquisa, tendo a Linguística Aplicada Contemporânea, em sua lógica de transdisciplinaridade, como rosa-dos-ventos que nos ajudou, a partir dos Estudos do Discurso franco-brasileiros, da Psicanálise freudo-lacaniana e das Ciências Sociais, a direcionar nossas articulações teórico-metodológicas com o propósito de, ao nos deslocarmos pela linguagem, pelos significantes, pelas sutis marcas do inconsciente em trabalho, interpretarmos seus efeitos de sentido em busca de depreendermos resultados que não conhecíamos até então.

Mediante o exposto, retomamos o objetivo geral da pesquisa, qual seja, investigar nas representações de discentes da UFMG, em nível médio técnico e superior, de que formas esses estudantes implicam seu desejo em se tornar outro nas experiências internacionais de escolarização e seus desdobramentos para o aprendizado de espanhol e também na reescrita de suas subjetividades. Avaliamos que, através das articulações desenvolvidas como resposta às perguntas de pesquisa que nortearam o alcance do objetivo geral deste estudo, a tese cumpriu o escopo pretendido, conforme dissertamos a seguir. A pergunta 1: *A partir da internacionalização do conhecimento, quais representações permeiam o imaginário dos estudantes-enunciadores sobre a língua espanhola e a cultura hispânica?*, permitiu-nos pensar a noção de língua-cultura para além da proposição de Coracini (2010), a qual se

refere à língua enquanto inevitavelmente atrelada à cultura, naturalizada pelo hábito, pela cultura em que se insere o sujeito e que, inevitavelmente, (con)forma a língua. A caracterização de língua-cultura hispânica comporta a dimensão linguística do espanhol formalmente aprendido na escola e a língua-canto da experiência de internacionalização em constante interseção e confronto com as representações dos sujeitos acerca das formas simbólicas (a linguagem, a ciência, as relações, os rituais, os gestos, as ações) dos fenômenos culturais dinâmicos (música, dança, gastronomia) do universo hispanófono. Assim sendo, em caráter mais didático, elencaremos a análise dos fatos linguísticos da pesquisa em língua e cultura, entretanto, ratificamos que essa é uma noção compreendida de maneira interconectada, imbricada.

As representações sobre a língua espanhola sintetizadas nas Figuras 1 e 2, quais sejam, representações sobre a experiência de escolarização internacional, acerca da imersão e do aprendizado de espanhol e sobre o nível linguístico; giram em torno dos significantes *gostar, falar, zona de conforto, nunca viajar, daqui/de lá, complicado, mímica, sotaque, nativo, línguas, batalha linguística* e seus efeitos de sentido. Em nossos gestos interpretativos esses significantes estabelecem laços de afeto na dimensão simbólica, interrogam a subjetividade e levam à produção de significações sobre si, o outro, o conhecimento e o mundo. Também mobilizam a cognição e a corporeidade dos sujeitos participantes da pesquisa, que navegam pelo aprendizado da língua-cultura no processo de internacionalização com a embarcação que possuem, ou seja, com seu repertório linguístico e em constante desestabilização de suas representações, em busca de aperfeiçoamento de suas habilidades orais, escritas, auditivas e de leitura.

E, na Figura 2, temos as representações sobre a cultura hispanófono. Nesta, os sentidos apontam para a dimensão da brasilidade à deriva em tempos de globalização e integração regional mediante o significante *rivalidade*, e a interrogação das próprias diferenças internas do sujeito requeridas ao aprender o espanhol como língua estrangeira e tornar-se outro via língua e via cultura. Acerca das representações sobre a sinestesia, a fusão de sensações indica os efeitos no corpo pulsional na reelaboração constitutiva do sujeito na LE. Dessa maneira, os significantes *corpo e gestos, letra, ritmo e música* permitem ao sujeito constantemente reescrever sua subjetividade conjugando palavra, canto, poesia, som, silêncio e voz, em busca de um lugar para situar seu corpo desejanste de gozar como goza o outro na língua espanhola.

No que tange à pergunta 2: *Quais são os efeitos de sentido mobilizados pelo contato-confronto com a alteridade nas configurações subjetivas dos estudantes-enunciadores?*, compreendendo a alteridade como (des)veladora de uma estranheza incontornável que é

sempre presença e constitui o sujeito, como perplexidade diante do inexplorado, como interrogação e suspensão de certezas de evidências, inferimos, a partir do *corpus*, no qual as discursividades apontam, que os efeitos da alteridade se dão no corpo como lugar de passagem do Outro, no corpolinguagem dos sujeitos.

Sendo o sujeito causado pela língua, atravessado pelo inconsciente efeito de linguagem, portanto, corpolinguagem, assinalamos que é no corpo inserido na linguagem, na significação, na memória e na representação, que emanam as pulsões (escópica, invocante), lugar onde nasce o desejo mediado pela LE, que ocorrem as operações de subjetivação nas quais analisamos os efeitos do contato-confronto com a alteridade. Estes bordejam a falta constitutiva do sujeito, a incompletude, e instauram o desejo pelo objeto língua-cultura espanhola. Dessa maneira, as dicotomias nativo/não nativo, LM/LE, familiar/estrangeiro, letra/ritmo, daqui/de lá, sotaque/mímica, dentre várias outras, trazem traços dos efeitos de sentido mobilizados e nos permitem ressaltar que o conhecimento adquirido pelos estudantes na imersão internacional reside na alteridade, no modo como abriram espaços de suas subjetividades para o novo e mesmo para o desconcertante acontecimento de se encontrar em outra experiência estética de língua-cultura.

Mediante a aflitiva estranheza de si diante de uma alteridade que é constitutiva do sujeito e que gerou processos discursivos emergentes da confrontação, da sensação e percepção do outro e o redimensionamento dos efeitos da alteridade nas memórias discursivo-psicanalíticas, passamos a pensar nossa terceira questão de pesquisa.

Por fim, com a pergunta 3: *Como o sujeito faz a experiência de si, como são seus modos de se tornar sujeito e seus modos de subjetivação no contexto da imersão?*, apreendemos que experiência de si se dá via linguagem, expressa-se via discurso, e fazê-lo é o resultado de uma transformação no sujeito, e não a banal reprodução da experiência vivida. Ao endereçarem sua fala à pesquisadora, os estudantes enunciaram sobre a experiência de si como corpolinguagem, tendo em vista que diferentes dimensões do corpo são indubitavelmente afetadas e convocadas na imersão. Assim, é no corpolinguagem, ou seja, corpo físico-psíquico atravessado pela língua-cultura, que se instaura o desejo do aluno de aprender os seus modos de subjetivação.

Desse modo, a partir do laço estabelecido com a alteridade, os sujeitos deram indicativos de que se permitiram a transformação de si, conceberam-se como faltosos no aprendizado de diferentes elementos da língua-cultura espanhola e se perceberam constituídos por uma heterogeneidade de vozes. Ademais, ao dizerem de si na LE, ao se posicionarem na interpretação de símbolos, ritos e fenômenos culturais, experienciando a transformação na relação com as coisas, com os outros, consigo mesmo, com a língua, com o

ensino, com o aprendizado, com a escola, com a universidade e com a verdade, os intercambistas tornam-se sujeitos.

Esses modos de subjetivação lhes permitem a reescrita de si e ratificam a hipótese de pesquisa de que *as experiências de escolarização internacional somente possibilitam o aprendizado da língua espanhola se o sujeito-aluno inscrever sua subjetividade na imersão, implicar seu desejo em tornar-se outro e disponibilizar-se para a reescrita de si*. O processo de reescrita de si configura-se na busca de seus modos de ser e aprender com a alteridade, de se tornar presença nas turbulências e calmarias ao longo do processo de navegação rumo à ilha (des)conhecida (SARAMAGO, 1998) de seus processos inconscientes e subjetivos através da língua-cultura no e a partir do processo de internacionalização do conhecimento.

Portanto, nossa hipótese é ratificada. Configura-se na tese de que o aprendizado da língua-cultura espanhola na internacionalização só ocorre quando o sujeito está aberto a se rever a partir do encontro com o outro, na medida em que a subjetividade do estudante-enunciador se identifica com o modo de viver a identidade do outro estrangeiro e possibilita uma troca intercultural. Assim, a reescrita da trajetória pessoal e como aprendiz de E/LE mobilizou a ressignificação de processos psíquicos de estranhamento, incompreensão, desestabilização de saberes, e reverberou efeitos de gozo do lugar do Outro e do desejo, viabilizando aprendizagens linguísticas, corporais, subjetivas e sinestésicas aos sujeitos enunciadore.

Entendemos que esta pesquisa, ao lançar uma escuta aos estudantes de E/LE da UFMG, legitima a relevância da língua espanhola para a internacionalização do conhecimento e problematiza o ensino-aprendizado desta como diverso, mantendo a utopia de uma educação intercultural. Ademais, desejamos que esta pesquisa seja mais um dispositivo científico que contribua para a elaboração de políticas linguísticas para a Educação Básica que promovam o acesso a diferentes línguas estrangeiras, logo a diferentes formas de ser e estar no mundo. Que essas políticas fortaleçam as relações internacionais das quais o Brasil participa. O fortalecimento de nossa brasilidade constitui-se em um instrumento para alcançarmos relações políticas mais simétricas entre América Latina e Brasil, entre o norte e o sul, entre o centro e a periferia.

Enfatizamos que o grau de ineditismo desta tese consiste na originalidade da temática e na articulação teórico-metodológica, e, deste modo, este trabalho contribui para a diminuição da grande lacuna existente nos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil, conforme mostrou nosso mapeamento bibliométrico. A partir da abordagem aqui desenvolvida, várias outras temáticas e questões podem emergir, sugerindo

a futuros investigadores a demanda de novas pesquisas que respondam às questões suscitadas neste trabalho.

Dessa maneira, “A ilha desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma” (SARAMAGO, 1998, p. 62), propiciando a experiência de si, a descoberta, o encontro, com o imprevisível da língua-cultura espanhola e com algo de nós que não estava lá antes.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Org.). *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011. 160 p.
- ALMEIDA, J. S. V. *Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa*. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- AMORIM, M. A. A educação dos brasileiros e o estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. *Revista Brasileira: Journal for Brazilian Studies*, v. 1, n. 1, p. 44-65, 2012. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/bras/article/view/6294>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- ANDRADE, E. R. Numa babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Org.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011. p. 235-259.
- ANDRADE, E. R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- ANDRÈS, M. Ato falho. In: KAUFMANN, P. (Ed.). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 55.
- ARAUJO, K. S. *Reflexões sobre as dificuldades de inserção da música latina no Brasil: por que as canções em espanhol têm dificuldades de fazer sucesso no país?* 2013. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. 200 p.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: IEL, n. 19, p. 25-42, jul.-dez. 1990.
- BARBIER, René. *La recherche action*. Paris: Anthropos, 1996. 112 p.
- BASTOS, M. B. Sobre a escuta de professores na formação docente. In: VOLTOLINI, R. [et al.]. *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 125-138.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. 127 p.

BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 12., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008. p. 1-10. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-. Acesso em: 29 jul. 2019.

BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1974. t. 2.

BERTOLDO, E. S. Pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: campos atravessados. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 127-149, jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BERTOLDO, E. S. Discurso e enunciação: implicações da emergência do sujeito. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Org.). *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 71-84.

BERTOLDO, E. S. O discurso de divulgação científica da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 117-144.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 28 jun. 2018.

BONINI, A.; BIASI-RODRIGUES, B.; CARVALHO, G. A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sócio-retórica. In: BONINI, A.; BIASI-RODRIGUES, B.; CARVALHO, G. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 181-221. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20%20completo.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654. Acesso em: 5 maio 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynado Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, H. N. *Subjetividade, argumentação e polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 191 p.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2011.

CANCLINI, N. G. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004. 223 p.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. Tradução de Sérgio Molina. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2003a. 223 p.

CANCLINI, N. G. Reconstruir políticas de inclusão na América Latina. In: UNESCO. *Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura*. Brasília: Unesco Brasil, 2003b. p. 21-38. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131873>. Acesso em: 2 nov. 2019.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. 268 p.

CARVALHO, F. P. *Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação*. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Org.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011. 352 p.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, n. 37, p. 145–168, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11985/7399>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?": crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COHEN, A. D. Metodologia de pesquisa em linguística aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, v. 13, p. 1-13, 1989. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639078>. Acesso em: 5 mar. 2019.

CONTÉ, C. Grafo do desejo. In: KAUFMANN, P. (Ed.). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 224.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 1º set. 2019.

CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, n. 2, p. 4-24, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a02v9n2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade/formação de professores (línguas materna e estrangeira) leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2011a. p. 23-74.

CORACINI, M. J. Migrantes em travessia: entre a memória e o esquecimento. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Org.). *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011b. p. 123-140.

CORACINI, M. J. Discurso e escritura: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, B.; CORACINI, M. J. (Org.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. A celebração do outro. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003a. p. 197-221.

CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003b. 386 p.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003c. p. 139-159.

CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991. 216 p.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. 216 p.

COSTA, E. G. M. O papel do livro didático de espanhol na formação do leitor crítico. *Anais do SILEL*, Uberlândia, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2029.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Org.). *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução por Ana Paula Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. A destruição da subjetividade na filosofia contemporânea. *Jornal da Psicanálise*, v. 8, n. 20, p. 29-36, 1976.

CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

DAVID-MÉNAIW, M. Desejo. In: KAUFMANN, P. (Ed.). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 114.

DI NUCCI, J. Circuitos de la economía urbana de bebidas gaseosas y aguas saborizadas: consumo, discursos ligth y publicidad en Argentina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, v. 20, n. 1, p. 103-119, ene. 2011. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/23070/36712>. Fecha de acceso: 14 nov. 2019.

DOUGLASS, J.; MARMOLEJO, F.; WILDAVSKY, B. A internacionalização das universidades vista por três especialistas estrangeiros. *Ensino Superior*, Campinas, n. 3, jul. 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/a-internacionalizacao-das-universidades-vista-por-tres-especialistas-estrangeiros>. Acesso em: 29 jul. 2019.

DUNKER, Christian. *Por que Lacan?* 2017a. (7m17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w-8xWZbmLbU>. Acesso em: 30 jul. 2019.

DUNKER, Christian. *Signo, significante e significado*. 2017b. (16m30s) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MmXfx_0TztI&index=12&list=PLj9kx4aZizNxOBCzqbKmQyVXm-zkui2eG&t=8s. Acesso em: 20 nov. 2018.

DUNKER, Christian. *Qual é a diferença entre desejo, pulsão e gozo?* 2016. (5m30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4MJAH5RoqkE>. Acesso em: 8 out. 2019.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. [1969] Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2013. 254 p.

FRANCO, A. V. S. *Ser ou não ser bilíngue: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro*. 2016. 124 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)*. Organização e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras Completas, v. 15).

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. In: FREUD, S. *Além do princípio de prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 79-143. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVIII).

FREUD, S. Recordar, repetir, e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II. In: FREUD, S. *O Caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p.163-171. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XII).

FREUD, S. Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: FREUD, S. *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (Parte III) (1915-1916)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV).

FREUD, S. Les métamorfoses de la puberté. *In: FREUD, S. Trois essais sur la théorie sexuelle.* Paris: Gallimard, 1987.

FREUD, S. La negación. *In: FREUD, S. Obras completas.* Edición y traducción de J. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 1976a. v. 19. p. 248-257.

FREUD, S. Linha de progresso na terapia psicanalítica. *In: FREUD, S. Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918).* Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. p. 199-211. (Edição Standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Freud, v. XVII).

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. *In: FREUD, S. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1889).* Tradução de Jayme Salomão *et al.* Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 381-393. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. I).

GAZZOLA, A. L. Prólogo. *In: DIDOU AUPETIT, Sylvie. Experiencias de convergencia de la educación superior em américa Latina.* México: UNESCO/CINVESTAV, 2007.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. *La interculturalidad.* Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GÓMEZ, M. S. *O “mito do nativo” no ensino de língua estrangeira.* 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GREGOLIN, M. R. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. *In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 33-52.

GRIGOLETTO, M. Identidade e ensino-aprendizagem de língua estrangeira: espaços imaginários e processos simbólicos. *In: GRIGOLETTO, E.; NARDI, F. S.; GOMES, I. R.; POSTAL, R. (Org.). Identidade e espaço virtual: múltiplos olhares.* Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013. p. 14-28.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. *In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade/English as a foreign language: identity, practices and textuality.* São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 135-152.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. 102 p.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). *In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 11-38.

IKEDA, S. N.; VIAN JR. V. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. *In: LEFFA, V. (Org.). Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.* Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20%20completo.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

INFOMETRIA. In: DELTCI. *Dicionário Eletrônico de Terminologia em Ciência da Informação*. Disponível em: <http://www.ccje.ufes.br/dci/deltci>. Acesso em: 12 abr. 2019.

JORGE, M. A. C. *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: as bases conceituais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. v. 1.

KREIMER, P. Internacionalização e tensões da ciência latino-americana. 2014. Disponível em: <https://estudosdects.wordpress.com/2014/08/29/internacionalizacao-e-tensoes-daciencia-latino-americana/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 208 p.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LACADÉE, P. A passagem ao ato nos adolescentes. *A-Sephallus: Revista Eletrônica do Grupo Sephora*, v. 2, n. 4, p. 85-92, 2007. Disponível em: www.isepol.com/asephallus/numero_04/asephallus04.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

LACAN, J. *O seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação [1958-1959]*. Texto estabelecido por Jacques Alain Miller. Tradução de Cláudia Berliner. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

LACAN, J. *O seminário, livro 20: Mais, ainda. [1972-1973]*. 3. ed. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, J. *O seminário, livro 9: A identificação. [1961-1962]* Tradução de Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife, 2003. 442 p.

LACAN, J. A coisa freudiana ou Sentido do retorno a Freud em psicanálise. In: LACAN, J. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 402-437.

LACAN, J. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. 944 p.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem. [1966 [1953]]. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c. 382 p.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998d. p. 96-103.

LACAN, J. *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. [1964]* Tradução de Paulo Perdigão. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 280 p.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de psicanálise*. Tradução de Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. São Paulo; Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 176 p.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Versão Kindle. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul.-dez. 2011.

LARROSA, J. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 67-84, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10850.pdf>. Acesso em: 1º set. 2019.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20-%20completo.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

LOPES, A. C. A favela tem nome próprio: a (re)significação do local na linguagem do funk carioca. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 369-390, 2009.

LOPES, A. J. Afinal, que quer a música? *Estudos de Psicanálise*, n. 29, p. 73-82, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Tendências atuais da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 5., 2009, Taubaté. *Anais...* Taubaté: Unitau, 2009. p. 1-14. Disponível em: http://www.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigo-maria_aparecida.pdf. Acesso em: 3 mar. 2019.

LOMBARDI, R. S.; SALGADO, A. C. P. As atividades de produção oral sob a ótica dos repertórios comunicativos e do letramento na aula de língua inglesa. *Veredas*, Juiz de Fora, n. 2, p. 287-301, 2013.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 10, n. 2, p. 391-408, 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/450/470. Acesso em: 5 mar. 2013.

MANNONI, O. A desidentificação. In: MANNONI, M. *et al.* (Org.). *As identificações: na clínica e na teoria psicanalítica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 174-188.

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário linguístico. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, p. 55-72, 2003. Número Especial.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. Tradução de Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992. 112 p.

- MILLER, J. A. O inconsciente e o corpo falante. 2016. Disponível em: <https://www.wapol.org/pt/articulos/Template.asp?intTipoPagina=4&intPublicacion=13&intEdicion=9&intIdiomaPublicacion=9&intArticulo=2742&intIdiomaArticulo=9>. Acesso em: 23 out. 2018.
- MILLER, J. A. Jacques Lacan e a voz. *Opção Lacaniana*, nova série, ano 4, n. 11, jul. 2013.
- MILLER, J. A. *La pareja y el amor: conversaciones clínicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 15-20.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. 279 p.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-43.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MRECH, L. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppglettras/defesas/2007/FabieleStockmansNardi.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- NÁSIO, J. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- NEVES, M. S. Saber hacer con lo real: posiciones discursivo-enunciativas frente a los obstáculos entre discurso y educación. *Trabalhos Completos ALED Puebla*, Puebla, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.anaisaled.ufscar.br/index.php/aledpuebla/article/view/40/40>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- NEVES, M. S. O processo identificatório na prática de assistência ao aluno com dificuldades de inglês como LE no curso de Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 563-582, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v9n2/10.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. *HORIZONTES*, Bragança Paulista, v. 26, p. 21-29, 2008.
- NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 2002. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- NEVES, M. S.; LEITE, N. C. A pesquisa psicanalítica como intervenção na formação continuada de professores de língua inglesa. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. *Nuances da pesquisa em Psicanálise e Educação*. 2019. No prelo.

NEVES, M. S.; REIS, V. S. O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagens de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Clara Luz, 2009. p. 229-246.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso em: 5 jul. 2018.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 355-376, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200004>. Acesso em: 30 jul. 2019.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Uma dose de Europa ou Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-posições*, Campinas, v. 9, n. 1 (25), p. 113-131, mar. 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644149/11587>. Acesso em: 29 jul. 2018.

OLIVEIRA, M. R.; PEZARICO, G.; FARIAS, N. Internacionalização da educação superior: movimentos e tensionamentos contemporâneos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, Rio de Janeiro. *Anais das Reuniões Nacionais da ANPED*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017. p. 1-16. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23. Acesso em: 30 jul. 2019.

ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008. p. 7-9.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007. 100 p.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, p. 1-6, jul.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603001>. Acesso em: 19 out. 2018.

PARAQUETT, M. Perspectivas interculturais e relações internacionais na aprendizagem de espanhol. In: BARBOSA, M.; MORAIS, C. F.; VIDAL, M. E. (Org.). *Teorias de linguagens: pesquisa e ensino*. Campinas: São Paulo. Mercado de Letras. 2017. P.151-167.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010a. p. 307-315.

PÊCHEUX, M. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010b. p. 159-249.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008. 68 p.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 21-59.

PEREIRA, M. R. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do impossível. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362013000200008&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 30 jul. 2019.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*, Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Editora Companhia de Freud, ano I, n. 1, p. 63-73, jun. 1997.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo; Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991. p. 11-16.

RANGEL, R. *Para além das vozes*. 2011. Disponível em: http://www.interseccaopsicanalitica.com.br/int-biblioteca/Rachel_Rangel-Para_alem_das_vozes.html. Acesso em: 2 out. 2014.

REIS, V. S. Representações identitárias em diários de aprendizagem de inglês como LE. In: SEMANA DE ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 6., 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG Belo Horizonte, 2006. CD-ROM. p. 1-15.

REIS, V. S. *O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores*. 2011. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REIS, V. S. As relações de poder inscritas na escrita do diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês). *ZETETIKÉ*, Campinas, v. 18, p. 653-674, 2010. Número Temático. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646661>. Acesso em: 29 jul. 2019.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução: Carlos Piovezani Filho *et al.* São Carlos: Clara Luz, 2005. 89 p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RYMES, B. Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires. In: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. (Ed.). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2010. p. 528-545.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012. 332 p.

RODRIGUES-JUNIOR, A. S. Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 99-132, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982009000100006>. Acesso em: 27 jul. 2019.

ROSA, M. T.; RONDELLI, D. R. R.; PEIXOTO, M. B. S. Discurso, desconstrução e psicanálise no campo da Linguística Aplicada: (du)elos e (des)caminhos. *DELTA*, v. 31, p. 253-281, 2015. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00253.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTIAGO, A. L. B. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, T. C. *Inovações no ensino e pesquisa em psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 66-82.

SANTOS, B. S. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 24-56, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/65699/39125>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SANTOS, B. S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. 120 p. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). *A globalização e as Ciências Sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 25-94.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um Novo Senso Comum; v. 4).

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2015. 174 p.

SARAMAGO, J. *O conto da ilha desconhecida*. Aquarelas de Artur Luiz Piza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARDINHA, T. B. Linguística de Corpus: histórico e problemática. *DELTA*, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>. Acesso em: 1º mar. 2019.

- SERRANI, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 143-167.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005. 142 p.
- SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.231-264.
- SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. 384 p.
- SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, v. 7, n. 13, p. 1-21, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_analise_da_conversa.pdf. Acesso em: 7 mar. 2019.
- SIMÕES, A. *Significante, sujeito e clínica*. 2018. (11m 26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3pQ77fJVpfs&index=11&list=PLj9kx4aZizNxOBCzqbKmQyVXm-zkui2eG&t=0s>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- SOARES, M.; LOMBARDI, R.; SALGADO, A. C. P. Paisagem linguística e repertórios em tempos de diversidade: uma situação em perspectiva. *Calidoscópio*, v. 14, n. 2, p. 209-218, 2016.
- SÓL, V. S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- SOUZA, M. R. Psicanálise, antropologia e alteridade: apontamentos para um debate. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 131-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n1/v17n1a14.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. *Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tpICooperacaoCapa/outro/cooperacao/assessoria/artigos/internacionalizacao_ucs.pdf. Acesso em: 27 jan. 2017.
- TANIS, B. Presença do paradoxo na construção de vínculos: clínica, alteridade e cultura. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 43, n. 78, p. 57-78, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v43n78/v43n78a05.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- TAVARES, C. N. V. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o “ideal” e o contingente. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Org.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011. p. 195-233.
- TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)rante*: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TEIXEIRA, M. Linguagem e (inter)subjetividade: quando a Psicanálise intervém. *In*: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Org.) *Linguagem e enunciação*: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 43-69.

TEIXEIRA, M. *Análise do discurso e psicanálise*: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 212 p.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988. 108 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Resolução nº 07, de 22 de maio de 2018. Institui, em caráter permanente, a Política Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>. Acesso em: 18 nov. 2019.

VICENZI, E. Psicanálise e linguística estrutural: as relações entre as concepções de linguagem e de significação de Saussure e Lacan. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 27-40, jun. 2009. Disponível em: <http://goo.gl/UzgUqM>. Acesso em: 22 nov. 2018.

VILAÇA, S. L. V. O programa Minas Mundi de mobilidade internacional para graduandos da Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2014. p. 1-10. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131877/2014-228.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. *In*: LEFFA, V. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 99-137. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20%20completo.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

APÊNDICES



É estranho que tu, sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas [...]

José Saramago

APÊNDICE A:

ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE DA PESQUISA

1. Nome: 2. Pseudônimo (escolher um nome fictício): 3. Data de nascimento: 4. Idade: 5. Estado Civil: 6. Naturalidade: 7. Curso técnico COLTEC UFMG:

() em andamento () concluído em _____.

8. Graduação: () em andamento () concluído em _____. Instituição: 9. Cidade e país do intercâmbio: 10. Período/Ano de realização do intercâmbio:

11. Realizou o intercâmbio no COLTEC em qual série e na graduação em qual período:

12. Tempo de estudo da língua espanhola ao longo da vida acadêmica:

Ensino Fundamental I () anos

Ensino Fundamental II () anos

Ensino Médio () anos

Curso de idioma () anos

Graduação () anos

13. Quantos professores de língua espanhola você teve no Brasil? _____

Em qual segmento?

Ensino Fundamental I ()

Ensino Fundamental II ()

Ensino Médio ()

Curso de idioma ()

Graduação ()

APÊNDICE B:**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

INSTRUÇÕES: As perguntas a seguir se referem ao universo de aprendizagem da língua espanhola, da cultura hispânica em contexto de imersão internacional e seus impactos para a subjetividade e aprendizado de espanhol. Responda às perguntas da forma mais detalhada que puder. Se sentir que alguma pergunta pode estar levando-o(a) a responder a mesma coisa, responda assim mesmo, sem se preocupar se está sendo repetitivo(a).

1. Por quais motivos você desejou fazer um intercâmbio para a Argentina/Colômbia/Espanha?
2. Como foi o contato com a língua espanhola na Argentina/Colômbia/Espanha?
3. Como foi expressar-se em espanhol e compreender os nativos nos primeiros dias de intercâmbio?
4. Você percebeu mudança em seu nível linguístico ao longo do tempo de imersão?
5. Quais situações de interação favoreceram seu aprendizado do espanhol em Córdoba/Bs As/Barcelona/Bogotá?
6. Comente sobre a sonoridade do espanhol falado em Córdoba/Bs As/Barcelona/Bogotá.

7. Como foi se comunicar, interagir no contexto familiar?
8. E no contexto escolar?
9. E a comunicação com os amigos?
10. Com qual grupo você sentiu-se mais a vontade para expressar-se?

11. Como você avalia seu aprendizado da língua espanhola no contexto da imersão em relação ao que você aprendeu somente aqui?
12. Você acredita que a imersão foi motivadora para seu aprendizado linguístico? Por quê?
13. Você sentiu-se em casa na Argentina/Colômbia/Espanha? Em quais situações? Comente.

14. Quais são suas memórias sobre a cultura argentina/colombiana/espanhola?
15. Quais elementos da cultura argentina/colombiana/espanhola contribuíram para seu aprendizado?
16. Permanecer na Argentina/Colômbia/Espanha pelo período do intercâmbio foi importante para seu aprendizado linguístico e cultural? Comente.
17. Como foi ser brasileiro na Argentina/Colômbia/Espanha?

18. Como você enxergava o argentino/colombiano/espanhol antes e como enxerga hoje? Comente.
19. Quais aspectos foram importantes na relação com seus colegas argentinos/colombianos/espanhóis? Houve algum que favoreceu seu aprendizado?

20. Como você se sentiu na imersão internacional na Argentina/Colômbia/Espanha?
21. Quais são as principais memórias que sempre retornam da experiência?
22. Como você se sente como brasileiro após a imersão?
23. Como é para você, hoje, ter feito um intercâmbio?
24. Você gostaria de comentar algo mais?
25. Você acredita que a imersão contribuirá para sua atuação profissional como professor de E/LE? Comente.

APÊNDICE C:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA LÍNGUA-CULTURA E TRAÇOS DA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE ESTUDANTES**. Esta é uma pesquisa de doutorado inserida no POSLIN/FALE/UFMG e está sob a orientação da professora doutora Maralice de Souza Neves. Pedimos a sua autorização para a coleta, o depósito, o armazenamento de dados. Nesta pesquisa pretendemos investigar em que medida experiências internacionais de escolarização contribuem para o aprendizado de línguas estrangeiras e o estabelecimento de laços sociais dos estudantes intercambistas com a língua-cultura do Outro. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: os instrumentos de coleta dos fatos linguísticos consistirão em *entrevistas semiestruturadas* e *narrativas autobiográficas*. A base do nosso procedimento metodológico e analítico consistirá na Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, desenvolvido por Serrani-Infante (1998). As entrevistas serão gravadas e transcritas. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em recordação de memórias que possam ser conflituosas e/ou desconforto ao dizer sobre aspectos complexos da experiência. Tais riscos serão amenizados ao falar sobre aspectos mais vivificantes ao longo da entrevista. A pesquisa contribuirá para problematizar a relevância de imersões realizadas a partir de programas de internacionalização, para o aprendizado de E/LE e para a constituição subjetiva dos estudantes-enunciadores. Os participantes serão beneficiados, pois ao falar e narrar sobre si em experiências de internacionalização, reelaborarão a experiência e contribuirão para pesquisas na área de Linguística Aplicada.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no COLTEC-UFMG, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala 319 do Colégio Técnico da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu,

_____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL:**

REPRESENTAÇÕES ACERCA DA LÍNGUA-CULTURA E TRAÇOS DA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE ESTUDANTES, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que a materialidade discursiva por mim disponibilizada seja utilizada somente para esta pesquisa.

() Concordo que a materialidade discursiva por mim disponibilizada possa ser utilizada em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador:

Rubrica do participante:

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante

Data

Assinatura do participante

Nome completo do Pesquisador Responsável: Fernanda Peçanha Carvalho

Endereço: Rua Olavo Bilac, 412. Bairro Santa Mônica

CEP: 31525-010 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 9 8798-1735

E-mail: nandafale@yahoo.com.br

Assinatura do pesquisador
(mestrando ou doutorando)

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

APÊNDICE D:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Este texto deve ser escrito em formato de uma narrativa, possibilitando ao leitor uma ideia detalhada dos fatos narrados.

Narre detalhadamente momentos importantes da sua experiência como intercambista brasileiro na Argentina/Colômbia/Espanha, abordando os seguintes aspectos: *os motivos que a/o levaram fazer o intercâmbio; seu contato com a língua espanhola na imersão; seu aprendizado linguístico, suas experiências culturais; suas memórias da cidade e da família, os desdobramentos e impactos do intercâmbio em sua aprendizagem, vida pessoal e profissional.*

Fique à vontade para elaborar a narrativa em Português ou em Espanhol. Para ser entregue à Fernanda via e-mail até o dia (/ / 2017).

Estas narrativas são necessárias para a pesquisa, intitulada provisoriamente “Internacionalização e aprendizado de espanhol: representações acerca da língua-cultura e da constituição subjetiva de estudantes” da pesquisadora Fernanda Peçanha, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maralice.

Agradecemos a colaboração!

Fernanda Peçanha e orientadora Maralice de Souza Neves

APÊNDICE E:
CONVITE PERSONALIZADO_NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Minhas memórias



INTERCÂMBIO

NOME DO ESTUDANTE,

Sua participação em minha pesquisa de doutoramento é de grande contribuição para a área de Linguística Aplicada.

Retomo aqui o convite para que você escreva uma narrativa sobre seu navegar pela experiência de intercâmbio na Argentina.

Você pode fazer um texto multimodal, registrando links de lugares, músicas, poemas, acontecimentos e, caso queira, coloque imagens ou fotos que te remetam às memórias das vivências na imersão. Você pode abordar os seguintes aspectos:

- * *os motivos que a/o levaram fazer o intercâmbio;*
- * *seu contato com a língua espanhola na imersão;*
- * *seu aprendizado linguístico,*
- * *suas experiências culturais;*
- * *suas memórias da cidade e da família,*
- * *os desdobramentos e impactos do intercâmbio em sua vida pessoal e profissional, etc.*

Fique à vontade para elaborar a narrativa em Português ou em Espanhol.

Sua produção pode ser elaborada no link <https://drive.google.com/drive/XXXXXXXXXX> enviada por instagram e/ou email YYYYYYYYYYYYY.com.br até o dia 01 de abril.

¡Muchísimas gracias!

Fernanda Peçanha

Minhas memórias



INTERCÂMBIO

NOME DO ESTUDANTE,

Sua participação em minha pesquisa de doutoramento é de grande contribuição para a área de Linguística Aplicada.

Retomo aqui o convite para que você escreva uma narrativa sobre seu navegar pela experiência de intercâmbio na Argentina.

Você pode fazer um texto multimodal, registrando links de lugares, músicas, poemas, acontecimentos e, caso queira, coloque imagens ou fotos que te remetam às memórias das vivências na imersão. Você pode abordar os seguintes aspectos:

- * os motivos que a/o levaram fazer o intercâmbio;*
- * seu contato com a língua espanhola na imersão;*
- * seu aprendizado linguístico,*
- * suas experiências culturais;*
- * suas memórias da cidade e da família,*
- * os desdobramentos e impactos do intercâmbio em sua vida pessoal e profissional, etc.*

Fique à vontade para elaborar a narrativa em Português ou em Espanhol.

Sua produção pode ser elaborada no link <https://drive.google.com/drive/XXXXXXXXXX> enviada por instagram e/ou email YYYYYYYYYYYYY.com.br até o dia 01 de abril

¡Muchísimas gracias!

Fernanda Peçanha

**APÊNDICE F:
CARTA AO DIRETOR****POSLIN - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS_FALE/UFMG**

Belo Horizonte, 30 de janeiro de 2017

Prezado Diretor Márcio Fantini

Prezada Vice-Diretora Kátia Pedroso

Vimos por meio desta apresentar-lhe a aluna Fernanda Peçanha Carvalho, matriculada no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais que está sob minha orientação. A pesquisa da aluna é sobre o Intercâmbio acadêmico no Colégio Técnico da UFMG e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Sendo assim, a aluna acima referida, que também é docente da instituição, tem realizado entrevistas no COLTEC, com estudantes e ex-alunos(as) que participaram do Programa de cooperação internacional Brasil-Córdoba. Sendo assim, gostaria de dar ciência do desenvolvimento da pesquisa.

Esta experiência trará ricas reflexões para a área de Linguística Aplicada ao ensino/aprendizado de línguas estrangeiras. Espero poder contar com a colaboração dos senhores.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a. Maralice de Souza Neves

POSLIN/FALE/UFMG

APÊNDICE G:

RECORTES DISCURSIVOS

RD 14

[...] **o espanhol que a gente aprende ele é muito certo né, é a maneira correta que a gente aprende. / Quando a gente chega lá a gente tem muita dificuldade mesmo de / de percepção por causa // de de (riso) da língua em si por causa das das contrações, né essa variações linguísticas e tudo mais e quando eu cheguei lá, eu tive dificuldade para poder conseguir assimilar o que eles falavam. [...]** E mais assim, **com o tempo a gente, é meio que a gente se acostuma, se adapta e a gente consegue compreender melhor e:: é isso. [...]** Era um pouco complicado, porque é:: **eu tinha muita dificuldade pra falar // assim, assim o espanhol, aí a gente na no início tive dificuldade, mas depois tendo o que falar o tempo inteiro e ouvir: aí agente se acostuma e você melhora e aí eles compreendem até melhor mesmo a nossa fala. / Nossa foi muito difícil, era / era quase, era difícil a compreensão e mais assim, alguns falavam bem devagar, pra gente poder compreender e tal, mas depois de uma semana a gente consegue assimilar melhor e ter essa percepção da língua. Eu acho que a gente se acostuma mais, se adapta a essa, ao modo de // de // (riso) como posso falar /// ao // (riso) / a a fala deles mesmo, ao modo deles falarem, a pronúncia, ah ao sotaque também, principalmente [...].**

Karla
FALE-UFMG

RD 15

[...] **o primeiro dia que eu cheguei que a gente escuta mesmo o que é o verdadeiro espanhol, a gent, nossa! Eu não entendia nada! / e eu lembro que no carro /o carro do aeroporto até a casa [...]** eu não entendia nada, [...]. **Nossa! Foi muito complicado porque a gente acha que a gente sabe, mas a gente pode saber pra gente, mas saber pra passar pro outro é outra coisa. Por que o tal do ser entendido e entender é complicado né? / Por que quando a gente fica muito preso por exemplo a estudar principalmente não só o espanhol, mas com qualquer outra língua [...]** Estudar pra poder fazer uma prova / pra passar em uma prova, isto não é aprender. **Porque aprender mesmo é quando você chega lá e sabe se desenrolar e conversar e falar, assim a conseguir expressar, a eu tô com fome!, quanto que custa?, como é que eu faço prá voltar pra minha casa?, onde que eu tô? / e, tipo assim, e é isso que prá mim, isso que é falar. [...]** **É foi muito difícil, muito difícil mesmo, os primeiros dias NOSSA/ eu falava assim: gente eu não sei nada!!, // porque é a gente mistura muito o espanhol da Espanha com o castelhano da [...]** é latino americano [...] “Coger” de pegar e na Argentina eles usam “agarrar” / [...] Então, era tudo “agarrar”, “agarrar” [...] pra comer fora e, então, a gente saía né e aí que tinha o contATO mesmo né, [...] E e perguntava né, e aí a questão, entrava a questão da cultura também né, porque tudo é a tal da água saborizada, [...] E perguntar quanto que era, e eles **falavam muito rápido, então, pra entender era uma complicação e aí a gente falava “más despacio, por favor!” e mas, eu nos primeiros dias que foi complicado porque depois, querendo ou não **cê acostuma [...].****

Paco
COLTEC-UFMG

RD16

[...] o primeiro **aeroporto** que eu cheguei foi o Bogotá, [...] eu não entendia **NADA**, porque eu estava acostumada com o espanhol aqui falado com meus colegas, né? [...] com as pausas né, e a gente entendia tudo, por mais que é: : / por mais que tivesse::m atividades com vídeos, áudios de outros países, [...] era pouco tempo, não era o tempo todo né? [...] mas quando eu cheguei/eu comecei a chorar porque eu não entendia nada, e eu pensei que eu não sabia espanhol (risada) e no primeiro dia quando aquelas pessoas estavam me dando instruções, falando rápidas né na situação real da língua, [...] sem se preocupar se eu estava entendendo ou não/eu fiquei meio nervosa, né? [...] aí eu fui **pegar um táxi** e uma pessoa se propôs a me ajudar a carregar a minha mala e ele falou assim, e: : : ele falava assim é: : é: : ;, “**vou carregar sua mala tá?**”, tipo, e do jeito que ele falou parecia um favor, [...] e no final [...] não era um favor ele queria receber e eu não tinha dinheiro [...] e ele ficou com muita raiva (riso) [...] eu não entendia o que eles estavam falando direito e lá por terceiro dia eu comecei a entender tudo, no segundo eu já estava entendendo alguma coisa [...] acho que meu ouvido acostumou [...] já tinha aprendido espanhol, eu já sabia mas, [...] foi a questão de **passar por este tempo de acostumar o ouvido mesmo** [...] e depois eu comecei a entender tudo e comecei a entender as gírias com o tempo né?, [...] e nos primeiros dias eu falava uns **portunhoís**, não tinha jeito né?. [...] uma coisa interessante, os estrangeiros gostavam de conversar com nós, brasileiros, e a gente com eles / por que nós nos entendíamos perfeitamente (risos) [...] por que era um espanhol mais limpo sem muita gíria e devagar (risos) [...] eu senti isso em Medellín, porque eu fiquei três dias para entender é muita gíria mesmo [...].

Molly
FALE-UFMG

RD 18

U:: eu contei este caso outro dia, por que a primeira vez que eu cheguei na Argentina eu ouvi assim no avião as **aeromoças** falando em espanhol, eu, **GENTE, eu não estou ENTENDENDO NADA?** / **Eu não estou entendendo nada!** / [...] eu cheguei no aeroporto de Buenos Aires e aí um senhor me chamou e pediu [...] aí eu **traduzi pra ele** e assim foi o primeiro baque / resolvi o problema das pessoas [...] (risos) tá bom é, eu acho que eu sei sobreviver neste mundo, eu acho que consigo, e aí no táxi, que meu voo foi cancelado, o táxi teve que me levar até a casa de uma amiga, ele me perguntou o que eu fazia no Brasil, e aí eu falei **pesquisa**, [...] Então ele **não entendia, não entendia, não entendia, e foi aí que eu percebi que o espanhol que nós aprendemos dos livros, em sala de aula tem as suas variedades** [...] E também não, pesquisa não existe, mas só que / não é variedades, só porque, como eu falei **são vinte alunos, o professor não vai corrigir errinho por errinho, então eu sempre senti aprendi o aprendizado da língua de forma individual**. Então, quando eu cheguei lá eu tive que **provar as minhas habilidades individuais, conquistadas por mim mesma**, né, [...] Então era provar para mim mesma que eu era capaz, digamos assim. [...] Olha, uma coisa que eu tenho muito que agradecer a universidade é que aqui tem o **teste de proficiência**, as outras universidades que enviavam brasileiros eles não exigiam esse teste de proficiência, então **muitos chegavam lá sem falar nada**, então eu me, // não é dizer que eu estava melhor, do que os outros, **mas eu estava melhor preparada**, [...] Porque a universidade me deu recurso pra isso, ou seja, você só vai para uma outra universidade, com **tanto por cento de proficiência** [...] na língua, então, eu já, **embora eu não sentisse confiante aqui em sala de aula, lá eu tive muita confiança pra falar, eu me expressava muito bem**, eu resolvia problema no aeroporto, [...] então hoje eu percebo que o idioma, que a língua é muito autoestima né, **aprender a falar é mais autoestima do que propriamente saber falar**, por que se você se arrisca, você se aprende muito mais, e lá eu percebi que eu estava, eu tinha conhecimento suficiente, pra falar, pra relacionar com as outras pessoas [...].

Catalina
FALE-UFMG