



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

PRISCILA STEFFENS ORTH

**TRAMAS DISCURSIVAS EM CENA: O ESPETÁCULO DA LÍNGUA INGLESA EM
UMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA**

CHAPECÓ-SC

2014

PRISCILA STEFFENS ORTH

**TRAMAS DISCURSIVAS EM CENA: O ESPETÁCULO DA LÍNGUA INGLESA EM
UMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob orientação da Prof^a Dra. Angela Derlise Stübe.

CHAPECÓ-SC

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

Orth, Priscila Steffens

Tramas discursivas em cena: o espetáculo da língua inglesa em uma instituição universitária / Priscila Steffens
Orth. -- 2014.
118 f.

Orientadora: Angela Derlise Stübe.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2014.

1. Representações de Língua Inglesa. 2. Sujeito. 3. Formações Discursivas. I. Stübe, Angela Derlise, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

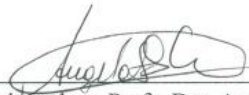
Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pela autora.

PRISCILA STEFFENS ORTH

**TRAMAS DISCURSIVAS EM CENA: O ESPETÁCULO DA LÍNGUA INGLESA
EM UMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 12 de novembro de 2014.

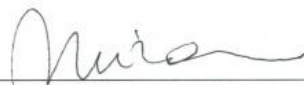
BANCA EXAMINADORA:



Presidente/Orientadora: Profa. Dra. Angela Derlise Stübe (UFFS)



Profa. Dra. Marisa Grigoletto (USP)



Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS)

Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho (UFFS)

Chapecó-SC, novembro de 2014.

Àquela que sempre esteve presente e que dá
um colorido especial à cena da minha vida:
Iva, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À profa. Angela Derlise Stübe, pela orientação atenta, sábia, paciente; pelo exemplo de professora e pesquisadora que a faz tão singular.

À profa. Marisa Grigoletto e à profa. Mary Neiva Surdi da Luz, pelas enriquecedoras contribuições no exame de qualificação.

Ao Grupo de Estudos 'Profa. Angela', pela parceria, pela produção de saberes; pelos inúmeros *templates* que recebi das veteranas Irene e Flávia.

Aos colegas de mestrado, em especial à Liana pelas trocas, pelas consultorias, pela amizade; à Isabel por ter aceitado o convite para dialogar com esta dissertação; à Raquel, pela atenção e disposição de sempre; à Rossaly, pela sabedoria, pela delicadeza do seu ser.

À mestra Cátia, por ter me apresentado à Análise de Discurso e, assim, ter me levado a tantos lugares.

Ao Rafael, pela paciência, compreensão e amor, que foi imprescindível neste processo.

À minha mãe (Ivanete), meu irmão (Marlon), meus avós, meus orgulhos.

Ao Rangel, por ter incentivado tantos passos importantes e por ter sido um grande mestre na minha caminhada.

Aos colegas de trabalho da UFFS, em especial às meninas do gabinete do reitor (Alini, Kelly, Lu e Rose), pela compreensão quando da minha ausência e presença.

Aos servidores da UFFS que participaram deste estudo e àqueles que foram meus alunos e me motivaram a problematizar este estudo.

À Crislaine, bibliotecária da UFFS, pelas tantas consultorias acerca da ABNT.

Ao Fumdes, Chamada Pública nº 006/2012, pela concessão da bolsa que contribuiu na realização deste trabalho.

Àquelas pessoas que sempre torce(ra)m por mim, pelo sorriso, abraço, palavras de aconchego e de força... aos amigos que ficaram!

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.

Clarice Lispector (1999a)

RESUMO

Esta pesquisa tem como aporte a perspectiva teórica da Análise de Discurso que considera a língua como constitutiva do sujeito e como inscrita na história. O objetivo deste trabalho é compreender como emergem representações de língua inglesa e como elas são sustentadas por diferentes discursividades que circulam em uma instituição universitária (Universidade Federal da Fronteira Sul), a partir do lugar social servidor público. Nesse sentido, para análise das sequências discursivas que articulamos neste estudo, tomamos como referência um questionário de dimensionamento respondido por servidores, cuja finalidade inicial foi a participação em um curso de capacitação em língua inglesa, oferecido pela instituição. A partir disso, com base nas regularidades, as principais propriedades discursivas que problematizamos são: a língua inglesa como instrumento de ascensão pessoal/profissional; o tempo e o espaço em consonância com a mobilidade do sujeito na contemporaneidade; e a emergência do sujeito em relação à fluência e ao 'domínio' da língua designada como universal. Com base nas tramas mobilizadas, interpretamos que o discurso sobre a língua inglesa aponta para uma língua-instrumento que sustenta diferentes demandas, posições-sujeito e cujo ilusório 'domínio' funciona como uma ponte entre o tempo e os espaços fluidos. Ainda, como efeito das forças políticas vigentes, entendemos que nesse processo há uma tentativa constante de apagar a heterogeneidade, para que essa língua universal se sustente na ilusória homogeneidade.

Palavras-chave: Representações de língua inglesa. Sujeito. Formações Discursivas.

ABSTRACT

This dissertation has as its background the theoretical perspective Discursive Analysis, which considers language as constitutive of the subject and, at the same time, embedded in history. The main goal is to get to understand how English Language representations emerge and how they are sustained by different discourses, that surround a university (Universidade Federal da Fronteira Sul), from the social place public server. Thus, for the analysis of the discourse strings that we have articulated in this study, our reference is a dimensioning questionnaire answered by servers, whose objective was to take place in an English Language Course, provided by the institution. Furthermore, based on the regularities, the main discursive properties that we questioned are: English Language as a tool for personal/professional rising; the time and space linked to the subject mobility in contemporary times; and the emerging subject in relation to the fluency and domain of the language named as universal. Based on the net mobilized, we interpreted that the discourse about English Language points out a tool-language that supports different demand, subject-position, whose illusionary 'domain' works as a bridge between time and fluid spaces. Still, as an effect of current policies strength, we understand that in this process there is a frequent attempt to decline the heterogenic, so that this universal language can be supported in the illusionary homogeny.

Keywords: English Language representations. Subject. Discursive Formations.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – FD universitária: entre o poder e o dever.....	28
QUADRO 2 – O sujeito da [de+a] língua.....	31
QUADRO 3 – Formações imaginárias que sustentam este enredo.....	40
QUADRO 4 – Funcionamento discursivo do advérbio ‘sempre’.....	59
QUADRO 5 – Funcionamento discursivo da locução adverbial ‘cada vez mais’.....	61
QUADRO 6 – Uma relação quantificável.....	63
QUADRO 7 – Experiências: da ordem lexical no intradiscurso ao interdiscurso.....	70
QUADRO 8 – Oportunidade com a LI: uma questão de tempo, no tempo.....	72
QUADRO 9 – Possíveis sentidos (des)construídos a partir do (não) ‘domínio’ da língua inglesa.....	79
QUADRO 10 – Relação de um sujeito entre-línguas (SD21).....	83
QUADRO 11 – A trama discursiva da língua universal.....	89
QUADRO 12 – O conhecimento na Língua Inglesa.....	95
QUADRO 13 – Os indefinidos no discurso.....	98

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

D – Docente

EUA – Estados Unidos da América

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

LI – Língua Inglesa

SD – Sequência Discursiva

TAE – Técnico-Administrativo em Educação

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: AS CORTINAS SE ABREM, E O DISCURSO ENTRA EM CENA	11
2 LÍNGUA INGLESA: UM ESPETÁCULO NA SOCIEDADE	15
2.1 ARQUIVO, <i>CORPUS</i> E SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS: OS PRIMEIROS PASSOS DESTA CENA	16
2.2 UMA LÍNGUA <i>PARA</i> : DO INTRA AO INTERDISCURSO	19
2.3 UMA LÍNGUA <i>PARA</i> A ACADEMIA	26
2.3.1 A língua <i>para</i> o acesso à pós-graduação	26
2.3.2 A língua <i>para</i> a pesquisa	35
2.4 UMA LÍNGUA <i>PARA</i> O TRABALHO	41
2.5 REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA: OS EFEITOS DE EVIDÊNCIA DE UMA LÍNGUA ÚTIL.....	49
3 LÍNGUA INGLESA E AS FACETAS DO SUJEITO-SERVIDOR: UMA ANÁLISE NA CONTEMPORANEIDADE	53
3.1 AS MARCAS LINGUÍSTICAS DE <i>TEMPO</i> E <i>ESPAÇO</i>	53
3.2 UMA LÍNGUA QUE O SUJEITO VIVE: AS MARCAS DO SUJEITO NO TEMPO....	58
3.3 UMA LÍNGUA QUE O SUJEITO QUER VIVER: REDE SIGNIFICANTE DA LÍNGUA OUTRA	69
3.4 REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA: EMERGÊNCIA E MOBILIDADE DO SUJEITO-NEOLIBERAL.....	73
4 LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA IMAGINÁRIA: O EFEITO DE TOTALIDADE	76
4.1 AS MARCAS LINGUÍSTICAS DE <i>DOMÍNIO</i> DA LÍNGUA E SUAS <i>DESIGNAÇÕES</i>	76
4.2 ENTRE O DOMÍNIO E A FLUÊNCIA: A ILUSÃO DE UMA LÍNGUA ‘TOTALITÁRIA’	81
4.3 DIFERENTES DESIGNAÇÕES SOBRE O MESMO: UMA LÍNGUA ‘GERAL’	86
4.3.1 Língua inglesa: uma língua universal	86
4.3.2 Língua inglesa: sentidos produzidos a partir da escrita	94
4.3.3 Língua estrangeira: o inglês como a ‘outra’ língua	98
4.4 REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA: O ILUSÓRIO DOMÍNIO DE UMA LÍNGUA UNIVERSAL.....	101
5 CONCLUINDO, POR ENQUANTO: AS CORTINAS PERMANECEM ABERTAS	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE I – Mapeamento realizado com base no Questionário para Dimensionamento, do Curso de Capacitação em Língua Inglesa, 2013	116
APÊNDICE II – Respostas dissertativas do Questionário para Dimensionamento, do Curso de Capacitação em Língua Inglesa, 2013.1 e 2013.2	117

1 INTRODUÇÃO: AS CORTINAS SE ABREM, E O DISCURSO ENTRA EM CENA

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar (LISPECTOR, 1999b, p. 6).

É sobre os fios, os furos e os nós que constituem o tapete discursivo¹ que nos debruçamos, seja para contar ou para ouvir as histórias que tramamos neste enredo; mas nem todas pudemos contar, problematizar, pois sempre falta(rá) algo nessa cena, já que não é possível tudo dizer. Ao nos inscrevermos em uma perspectiva discursiva, compreendemos que o leitor trará suas experiências e suas histórias para este enredo e, com isso, marcar-se-á subjetivamente neste trabalho. A expectativa é que esta cena provoque tensões que possibilitem ao nosso interlocutor trazer outros protagonistas ou substituir os já existentes pelos coadjuvantes, e que a partir de seu olhar mobilize outras representações de língua. Afinal, sobre o mesmo trabalho é sempre possível outro gesto de leitura, já que ele é materializado na e pela língua inscrita na história.

Ao apresentarmos esta cena², destacamos que o objeto de estudo desta pesquisa é o discurso sobre a língua inglesa (LI), com base no lugar social servidor público de uma instituição universitária (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS). Quando nos remetemos ao ‘discurso sobre’, consideramos esta como “[...] uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. [...] Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos de)” (ORLANDI, 2008, p. 40). Por isso, ao longo deste percurso, ao problematizarmos as representações de língua, via memória, formação discursiva (FD) e historicidade, tomaremos como base os sentidos produzidos pelo ‘discurso sobre’ a língua inglesa.

Diante disso, a indagação que moveu este estudo foi: como são produzidas representações de língua inglesa e de que modo elas são sustentadas por diferentes discursividades que circulam na referida universidade, a partir de marcas linguísticas que

¹ Construímos esta metáfora a partir da epígrafe (LISPECTOR, 1999b) e a sustentamos, compreendendo que nesse tapete só temos o discurso porque há fios, furos e nós que se referem à língua(gem) na história. É desse tapete que tecemos a teoria e tramamos nosso gesto de interpretação.

² É da relação desta cena com o objeto de estudo (discurso sobre a língua inglesa) que instalamos o que ao longo deste trabalho chamamos de cena discursiva. Quando tomamos ela como base, referimo-nos à trama geral desta pesquisa, ou seja, as articulações entre os conceitos, teorias e análises, que ao serem mobilizadas tomam a posição de protagonista ou coadjuvante. Ainda, damos destaque à ‘cena’, pois neste percurso que trilhamos é enfático o jogo das projeções imaginárias.

constituem o *corpus* deste estudo? A fim de alcançar os objetivos propostos nesta investigação, desdobramos essa pergunta nas seguintes questões: que imaginário sobre a LI é sustentado pelo discurso presente no *corpus* deste estudo? Que representações de língua emergem na materialidade linguística? Que marcas do lugar social servidor público, de uma instituição universitária, há nessa trama analítica? Por que esta língua e não outra em seu lugar?

Sendo assim, analisamos o imaginário produzido sobre a LI para, a partir disso, chegar às representações de língua pelo viés discursivo. Ainda, percorremos esta(s) trilha(s) tomando como hipótese que a regularidade das marcas linguísticas que emergem no discurso sobre língua inglesa de nosso estudo aponta para uma língua-instrumento, funcionando como uma ponte entre os espaços fluidos, o tempo, e que nesse terreno movediço temos a interpelação de um sujeito múltiplo, cindido na e pela língua.

Quando nos referimos a marcas linguísticas, consideramos o discurso em sua formulação, ou seja, compreendemo-las como unidades de vários níveis (palavras, sentenças, períodos) (ORLANDI, 1994). Assim, ao nos debruçarmos sobre o *corpus* do estudo, destacamos as marcas linguísticas que emergem com regularidade no intradiscurso e que são produtivas se considerarmos a trama discursiva. Esse gesto de tramar o enredo discursivamente é importante neste estudo, pois com base nas relações estabelecidas entre uma sequência discursiva (SD) e outra trabalhamos com a regularidade e dispersão, do intra ao interdiscurso.

Nessa perspectiva, ao tramar nosso percurso teórico-analítico, mobilizamos algumas categorias a partir da relação de diferentes marcas linguísticas com os sentidos (des)construídos³ no discurso: a demarcação da língua como instrumento de ascensão pessoal/profissional; o tempo e o espaço em consonância com a mobilidade do sujeito da/na contemporaneidade; a emergência do sujeito em relação à fluência e ao ‘domínio’ da língua designada como universal.

Ao trabalharmos com representações de língua, e ao mobilizarmos as categorias destacadas em propriedades discursivas⁴, consideramos a atribuição e a construção de sentidos no discurso (GRIGOLETTO, 2001, 2003), pela opacidade do texto. Para a análise

³ Fazemos este jogo com o verbo (des)construir, entendendo que ao colocarmos em cena nosso gesto analítico, ao mesmo tempo construímos possíveis sentidos sobre algo e, com isso, outros são desconstruídos, o que nos remete a opacidade da língua.

⁴ Para Orlandi (1986, p. 121), “[...] as propriedades têm a ver com a totalidade do discurso em relação com suas condições de produção. Ao apreendermos certas marcas temos de considerar o modo como elas aparecem no discurso, ou seja, temos de estabelecer sua função em relação à propriedade do discurso que é o objeto da análise”.

desse funcionamento, a partir das produções sócio-históricas, entram em cena as formações imaginárias e as condições de produção do *corpus* deste estudo.

Diante disso, propor uma pesquisa que busca analisar discursivamente a produção de representações de língua nos aproxima dos homens loucos por suas línguas (GADET; PÊCHEUX, 2004). Em uma ruptura na escrita do ‘nós’ para o ‘eu’, marco, aqui, um pouco da relação desta pesquisa com minha história acadêmica-profissional, embora considere que esse ‘eu’ seja continuamente atravessado e constituído pelo outro. O amor pela língua inglesa (a língua do outro) esteve sempre presente na minha caminhada acadêmica. Esse amor se baseava mais na língua inglesa como função, instrumento de comunicação, diferente da perspectiva em que me inscrevo hoje, em que a língua é tomada como constitutiva do sujeito e como inscrita na história.

Foi ao adentrar neste espaço de tensões designado como análise de discurso (AD) e ao ministrar aulas de inglês para crianças, jovens e adultos que esse amor sofreu tensões. Ao ouvir diferentes histórias e diferentes expectativas em relação à língua outra⁵, comecei a me questionar: que língua é essa capaz de mobilizar rotinas, impulsionar sonhos, criar oportunidades? Como essa língua é capaz de invadir a vida do estudante, mesmo quando ele tenta resistir?

No curso de capacitação em língua inglesa destinado aos servidores da UFFS, que tomo como base para percorrer este estudo, esses questionamentos se repetem. Nesse sentido, destaco que as inquietações que vivi, em minha trajetória acadêmica e profissional, também fazem parte do projeto do referido curso de capacitação que ajudei a construir e do qual participei como docente por dois anos (SCHEIDT; FINGER-KRATOCHVIL; ORTH, 2011). Contudo, essas indagações apontam para algumas regularidades próprias do espaço (universidade) em cena, onde atuo como técnica administrativa em educação (TAE), e que será abordado ao longo deste enredo teórico-analítico.

Nesse jogo da língua outra é que justificamos a importância de dedicarmos este estudo a representações de língua inglesa. E, então, ousamos dizer que a partir deste estudo, com a análise das discursividades que circulam no espaço universitário, pudemos compreender como é produzido o imaginário sobre a língua inglesa, considerando: LI no espaço universitário; LI em situações de trabalho; LI em relação ao lugar social servidor público.

⁵ Essa é a língua estrangeira, do estranho. Nesse sentido, ao optarmos pela expressão ‘língua-outra’, justificamos que a língua é sempre habitada por outras línguas, língua que se constitui de outras línguas, língua transplantada em outras línguas, o entre-línguas (DERRIDA, 2001).

Dissertar sobre a língua faz parte do ‘ser linguista’, já que desde o aclamado ‘Pai’ (Saussure), esse é o objeto que nos move ao ‘fazer ciência’. Ao trabalhar com representações de língua, aqui, na AD como um entre-lugar (perpassando e ressignificando a linguística, a história e a psicanálise), discorreremos, analisamos, refletimos, (des)estruturamos saberes e sentidos previamente construídos, problematizando o confronto e a contradição entre a teoria e a prática de análise.

Nesse sentido, abrimos as cortinas e apresentamos (ora representamos, considerando que nossa análise se constitui de um gesto interpretativo) o discurso sobre a língua inglesa. Além deste percurso introdutório e das considerações finais, organizamos nosso trabalho em três grandes capítulos, de acordo com a regularidade das categorias de análise e as marcas linguísticas que emergem nas sequências discursivas. Como nossa trilha teórica será concomitante ao gesto analítico, em cada capítulo dissertaremos sobre as noções que tocam este estudo, dando ênfase ao conceito que se relaciona mais à categoria que será abordada, com destaque para as noções de língua, sujeito e FD, respectivamente.

Assim, iniciamos o próximo capítulo com a **‘língua inglesa: um espetáculo na sociedade’**, seção em que apresentamos o arquivo, *corpus* e o recorte das SDs deste enredo. Em relação às propriedades discursivas mobilizadas, fazemos uma relação da língua com o trabalho que, por sua vez, está relacionado ao espaço e às demandas universitárias, compreendendo a historicidade da LI vinculada à marca linguística ‘para’. Em seguida, em **‘língua inglesa e as facetas do sujeito-servidor: uma análise na contemporaneidade’**, relacionamos as marcas linguísticas de espaço e tempo, de um sujeito pragmático, com o discurso que glorifica e intensifica a LI, relacionando-a à noção de tradição inventada. Por fim, trazemos à baila a **‘língua inglesa como língua imaginária: o efeito de totalidade’**, capítulo em que problematizamos os efeitos de sentido construídos a partir da ilusão de ‘domínio’ e ‘fluência’ da LI, além de diferentes designações empregadas para se referenciar à mesma língua.

2 LÍNGUA INGLESA: UM ESPETÁCULO NA SOCIEDADE

Tudo ocorre como se “pensar em inglês” se tornasse necessário **para** entender o mundo (LE BRETON, 2005, p. 23, grifo nosso).

O espetáculo assusta, exige, invade, expande, põe a sociedade em expectativa, em movimento. A partir dessa metáfora articulada por Debord (1997), interpretamos que as condições modernas de produção da vida das sociedades se enunciam como uma acumulação de espetáculos. Diante dos inúmeros espetáculos sobre os quais podemos nos debruçar, é na língua inglesa que nos atemos para a constituição do arquivo, *corpus* e análise das sequências discursivas. Então, na primeira parte deste capítulo (item 2.1), detemo-nos a essa apresentação, tendo como base o curso de capacitação em LI que tomamos como referência para a problematização deste estudo.

No segundo subcapítulo (item 2.2), mobilizamos a noção de língua que norteia a perspectiva discursiva, o que nos guiará na análise das SDs que apresentam o discurso sobre a língua inglesa, tomando como base a marca linguística ‘para’ e seu funcionamento do intra ao interdiscurso. Ainda, abordamos a historicidade dessa língua e sua relação com a marca linguística que colocamos em cena.

É na terceira e quarta parte (itens 2.3 e 2.4) que tramamos as sequências discursivas, tendo como base duas regularidades em que os dizeres sobre a LI emergem com a preposição ‘para’: (i) uma língua ‘para’ a academia (acesso à pós-graduação e à pesquisa científica); (ii) uma língua ‘para’ o trabalho. Compreendendo a relevância de analisarmos a LI no espaço universitário e em situações de trabalho, é importante destacar que nossa preocupação não está em traçar fronteiras entre o que constitui situação acadêmica e o que constitui situação de trabalho do sujeito-servidor. O que colocamos em cena neste estudo são fronteiras que se imbricam, se cruzam, se tramam.

Por fim, na última parte (item 2.5), trazemos considerações gerais sobre o capítulo, com especial referência às noções teóricas articuladas com as sequências discursivas e o gesto analítico que possibilitou a análise das representações de língua. Assim, iniciamos o percurso apresentando os primeiros passos desta cena.

2.1 ARQUIVO, *CORPUS* E SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS: OS PRIMEIROS PASSOS DESTA CENA

Compreendendo como importante relacionar o já-dito com o não-dito desta com outras pesquisas, citamos alguns trabalhos que constituem o arquivo deste estudo, com diferentes *corpora*, *locus* e objetos de análise, cujo viés são representações de língua inglesa, em uma perspectiva discursiva. Uma das singularidades desses estudos está na constituição do *corpus*, cujos participantes são: discentes de curso de ensino superior (ANDRADE, 2008); professores de escola pública e de idiomas (FORTES, 2008); alunos de nível fundamental e médio (GRIGOLETTO, 2003); coordenadores, alunos e candidatos à pós-graduação (SIQUEIRA, 2009); professores em cursos de formação (TAVARES, 2010); funcionários de empresa e gestores de cursos de idiomas (TRIFANOVAS, 2007).

Esses são estudos que nos auxiliaram a problematizar algumas questões, responder algumas perguntas e, ainda, abrir lacunas para novas interrogações. Então, ao estudar representações de língua inglesa no âmbito universitário, a partir do lugar social servidor público, entramos em um campo pouco explorado discursivamente e, com isso, marcamos-nos singularmente em relação aos trabalhos já desenvolvidos.

O arquivo deste estudo, além dos estudos relacionados ao nosso tema de pesquisa e destacados anteriormente, constitui-se de: leis que regem as atividades dos servidores públicos de universidades federais (BRASIL, 1996; 2005; 2012); dicionários (DICIO, 2014; LÉXICO, 2014; HOUAISS, 2004); projeto do curso de capacitação em LI da UFFS, *Campus Chapecó* (SCHEIDT; FINGER-KRATOCHVIL; ORTH, 2011); e questionário de dimensionamento do referido curso de capacitação (conforme apêndice I e compilação das SDs no apêndice II). Ao considerarmos arquivo como um conjunto de documentos disponíveis sobre determinada questão (PÊCHEUX, 1997), entendemos que ele é organizado e selecionado pela leitura do analista e, com isso, ele não pode ser descrito em sua totalidade, pois é fragmentado.

Nesse viés, com ênfase nos últimos documentos citados como parte do arquivo deste estudo (projeto e questionário de dimensionamento), destacamos que nesta pesquisa tomamos como referência o curso de capacitação em LI para servidores da UFFS, *Campus Chapecó*. Partimos desse curso para chegar aos servidores interessados em participar dele, à materialidade linguística e, assim, ao funcionamento discursivo da língua inglesa.

Considerando que o documento que analisamos (questionário de dimensionamento – apêndice I) faz parte do processo de organização e promoção do desenvolvimento do quadro de servidores da referida instituição, compreendemos como importante destacar como se marca a sua criação. A UFFS foi criada pela Lei 12.029, em 15 de setembro de 2009, com uma estrutura *multicampi*. Seu primeiro concurso público foi realizado em 2009, com posse dos primeiros servidores em 2010. A universidade abrange 396 municípios da Mesorregião Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza), Oeste de Santa Catarina (Chapecó – Reitoria) e Noroeste do Rio Grande do Sul (Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo).

Desde a sua criação, diferentes programas de capacitação vem sendo desenvolvidos para que os servidores possam qualificar-se e, com isso, qualificar a instituição. Entre outros cursos, a capacitação em LI, em andamento desde 2011, é utilizada como progressão funcional aos técnico-administrativos em educação, e a inscrição é facultada a todos os servidores da universidade (técnicos e docentes).

Trata-se de um dos cursos de capacitação mais procurados, dos oferecidos pela instituição aos servidores, pois com frequência, ao exceder as vagas, são realizados sorteios para selecionar os participantes, a fim de atender ao princípio de isonomia da administração pública. Essa seleção é mais comum e necessária nos níveis iniciantes, já que poucos são selecionados para os níveis seguintes (com provas de nivelamento) e, nestes, geralmente há vagas ociosas oriundas de outros servidores que, por motivos diversos, desistiram no percurso.

Esse curso é dividido entre os níveis introdutório, básico, pré-intermediário e intermediário, com uma média de 15 servidores por turma. Semestralmente, abrem-se vagas para que os servidores inscrevam-se, seja em turmas iniciais (com vagas limitadas) ou em outros níveis, quando há desistentes. Esses potenciais alunos do curso de capacitação em LI, antes de uma prova de nivelamento, submetem-se a um questionário de dimensionamento (com 22 questões), com o objetivo de se traçar experiências do servidor em relação a intercâmbios, familiaridade com diferentes idiomas, entre outras questões que podem ser visualizadas no apêndice I⁶. Na maioria, são perguntas de múltipla escolha, dentre as quais algumas foram mobilizadas no decorrer das análises para a apresentação das condições de

⁶ Para um parâmetro geral das respostas de múltipla escolha desse questionário, apresentaremos no referido apêndice a soma total das questões objetivas, com base nas respostas dos 41 servidores que participaram deste estudo.

produção⁷ do discurso sobre a LI, nesse espaço discursivo. Contudo, há duas questões que são abertas para o servidor discorrer sobre sua(s) experiência(s): ‘qual a sua motivação pessoal para estudar a língua inglesa?’ e ‘qual a relação da língua inglesa com o seu espaço de atuação profissional?’⁸.

Como analistas de discurso, interessa-nos muito mais o ‘como’ é dito do que ‘o que’ é dito. Então, as questões dissertativas sobre as quais nos debruçamos, embora destaquem a motivação pessoal e o espaço de atuação profissional, foram relevantes para analisar o funcionamento de representações de língua inglesa em consonância com o lugar social servidor público de uma instituição universitária, tendo como base o jogo das projeções imaginárias. O ‘como’ foi dito nos remeteu a ‘como’ foi representada, ‘como’ funciona e ‘como’ o sujeito se (des)identifica nessa trama.

O servidor da instituição recebe o questionário de dimensionamento⁹ por e-mail e, se interessado em ingressar no programa, retorna com seus apontamentos à Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal. Sendo assim, o *corpus* não foi pensado com a finalidade de atender a esta pesquisa, mas foi necessário para a inscrição do servidor na prova de nivelamento e, conseqüentemente, no referido programa. Com isso, a singularidade deste *corpus* está, também, na referência ao discurso escrito, pois conforme Gallo (1989) nessas condições de produção um dos efeitos é a maior tentativa de controle dos sentidos, o que será problematizado ao longo deste(s) capítulo(s).

Tendo em vista os estudos destacados, compreendemos que é frequente pesquisas que analisam representações de língua desenvolverem entrevistas com ênfase em algum aspecto previamente definido pelo pesquisador (*corpora* experimentais, ou, arquivo construído pelo analista). Contudo, considerando que em nosso estudo investigamos como representações de língua emergem em relação a um *corpus* prévio, as categorias analisadas tiveram como base a regularidade e a dispersão de sentidos (des)construídos no discurso de uma materialidade já existente. Ancorados em Courtine (2009), entendemos que os *corpora* de arquivo são constituídos a partir de materiais pré-existentes, ou seja, o material de análise não é produzido especificamente para a pesquisa.

⁷ As condições de produção podem ser entendidas em sentido amplo (em relação ao que tem sido dito histórica, social e ideologicamente sobre a língua inglesa) e estrito (contexto imediato, situação da interlocução) (ORLANDI, 2012a).

⁸ A pergunta 21 (qual a relação da língua inglesa com o seu espaço de atuação profissional?) entrou em cena apenas para os servidores inscritos no semestre 2013.2, uma vez que foi acrescentada com o objetivo de entender a importância e a relação da língua inglesa com as atividades desenvolvidas por eles. Por isso, quando recortarmos esta questão ou o campo ‘outras informações’, ao longo das análises, colocamos observação em nota para o leitor.

⁹ Desde a primeira edição do curso de capacitação é utilizado o mesmo questionário e o mesmo projeto do curso.

Pensando em como definir os participantes deste estudo, tomamos como recorte as respostas ao questionário de dimensionamento de 2013, por ser o ano em que iniciamos a realização da pesquisa no programa de pós-graduação. No primeiro semestre, temos 27 e no segundo 14 servidores que integraram este estudo, ou seja, 41 servidores¹⁰ que se mostraram como potenciais alunos do curso de capacitação em LI em 2013.

Com base nas diferentes marcas linguísticas, separamos as respostas dissertativas em categorias e, dentro delas, destacamos outras marcas para análise do funcionamento discursivo da LI e o jogo das projeções imaginárias. No final dos capítulos teórico-analíticos, retomamos a análise das representações de língua inglesa, problematizando posições discursivas assumidas (inscrição do sujeito no discurso, pela ideologia) e a escolha pela língua inglesa, provocando um efeito de arremate no tapete discursivo que introduzimos neste estudo.

Na medida em que apresentamos, nos capítulos, diferentes categorias analíticas, repetimos as sequências para analisar diferentes marcas linguísticas e sua relação com as representações de língua inglesa. Fazemos isso por entendermos que “as idas e vindas se fazem necessárias em virtude dos conflitos e confrontos, sobreposições que ocorrem durante o próprio gesto de leitura e releitura do arquivo” (MITTMANN, 2007, p. 156). Ainda, considerando que tomamos como base o lugar social servidor público, desdobrado nas posições de docente e TAE, as SDs serão apresentadas, na primeira vez, com a seguinte referência: D- docente e T- técnico-administrativo em educação. Assim, iniciamos a análise das primeiras marcas linguísticas, com ênfase na noção de língua sustentada na AD e a historicidade produzida em relação à LI.

2.2 UMA LÍNGUA PARA: DO INTRA AO INTERDISCURSO

Neste estudo, quando nos remetemos às marcas linguísticas, partimos da estrutura no intradiscurso para, a partir disso, analisar as propriedades discursivas, compreendendo o funcionamento de certos processos de significação, no interdiscurso. Entendemos o intradiscurso como a linearidade do dizer, na relação com o que se disse antes e o que se dirá depois. Se pensarmos no tapete discursivo que para ser tecido precisa dos fios, furos e nós, podemos dizer que o intradiscurso é o ‘fio do discurso’. Já o interdiscurso nos remete à

¹⁰ Considerando que esta pesquisa envolve seres humanos, foi necessário submetê-la ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, na Plataforma Brasil. Assim, o projeto foi aprovado pelo parecer consubstanciado 537.870, em 22/02/2014.

memória do dizer, à rede das FDs¹¹ (o que pode e deve ser dito a partir de determinada posição) que faz com que a língua tenha e (re)produza¹² sentidos. Essa memória é esquecimento, interpretação de algo que passou e, então, um passado que se faz presente e presente que já é futuro (CORACINI, 2007).

Assim, a primeira regularidade que emerge na formulação linguística do *corpus* da nossa pesquisa é a preposição ‘para’, ligando dois elementos da oração: a língua inglesa, de um lado, e sua finalidade, do outro. Consideramos que isso aponta para uma determinada concepção de língua, o que nos leva a problematizá-la, sócio-historicamente.

Problematizar os sentidos de ‘língua’, científica e historicamente, nos remete a Saussure (2006), pois como teoricamente se disseminou, ele é o ‘pai da linguística’. Poderíamos mobilizar um gesto de leitura para essa metáfora: ‘pai’ remete-nos a regras estabelecidas que precisam ser seguidas em determinado espaço discursivo, neste caso, na ciência. Por outro lado, este mesmo ‘pai’ nos dá abertura para expandir, para inovar, para nos aventurarmos, também na ciência. Sendo assim, entre as regras e as aventuras, temos o princípio de arbitrariedade do signo linguístico, destacado pela teoria de valor de Saussure.

A noção de valor é aclamada por Gadet e Pêcheux (2004) como a novidade no trabalho de Saussure, pois é a partir desta teoria que se pode pensar na possibilidade de, na língua, algo ser movimentado por um ausente e esse ausente ser a própria materialidade da língua, isto é, a negatividade. Assim, Gadet e Pêcheux (2004) passam a pensar na noção de valor para compreender como o significante desliza¹³.

Nesse deslizamento, em que o sentido pode ser sempre outro, e em que a palavra não abrange todos os sentidos, em uma incompletude fundante, Milner (2012) analisa as questões relativas à ordem da língua, em especial no seu entrelaçamento com a falta. Então, o autor mobiliza o conceito lacaniano de Real, com objetivo de, na linguística, nomear aquilo que escapa em toda língua e que provoca o equívoco: *la langue* (a língua), ou o real da língua, como o impossível de simbolizar, pois tudo não se diz e sempre faltam palavras para algo ser dito.

Esse equívoco é fundado pelo interdito e sua presença é fundamental ao discurso, pois é por meio dele que a política e a história podem atravessar a linguística. Todavia, Milner

¹¹ Mobilizaremos esta noção mais aprofundadamente no capítulo 4.

¹² Fazemos esse jogo com a palavra, por compreender que “não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção” (ALTHUSSER, 1989, p. 13).

¹³ Quando utilizamos este termo, neste estudo, referimo-nos ao efeito metafórico produzido pela substituição de uma palavra por outra, cujo efeito semântico se produz em uma substituição contextual. Sendo assim, o que ocorre é um deslizamento, transferência de sentido entre x e y (PÊCHEUX, 2010a).

(2012) considera esses sentidos como um simples efeito imaginário e não um real contraditório. É nesse sentido que o real da língua, para a AD, inscreve-se na contradição entre a ordem da língua (imane à estrutura) e a ordem exterior, ou seja ‘real da língua e real da história’.

Por isso que Pêcheux (2012a), referindo-se ao discurso, trabalha com a língua em seu real, constituída pelo equívoco problematizado por Milner (2012), ancorando-se na afirmativa de que a linguística não pode escapar ao equívoco como fato estrutural implicado pela ordem simbólica, acrescentando que o real está na ordem dos processos e das práticas sociais.

Pêcheux (2009) não trabalha com a relação arbitrária dos signos, mas com uma perspectiva discursiva que considera o efeito de sentidos entre os locutores. É na noção de valor que Gadet e Pêcheux (2004) visualizam espaço para que a ideologia seja explorada e, conseqüentemente, a existência da contradição, de sentidos não unívocos, da possibilidade de o dito poder sempre ser outro.

Sobre isso, Ferreira (2000, p. 16) aborda que “o real da língua não se submete aos enquadramentos formais da língua lógica. Por isso se apresenta atravessado por falhas, furos e fissuras, que se evidenciam pela existência dos jogos de palavras [...]”. Esses furos e falhas, apreendidos na e pela língua, constituem aquilo que escapa à ordem da razão e da lógica linguística e que funciona em situações de uso, ou seja, não na sua abstração.

Nessa perspectiva discursiva, Trifanovas (2007, p. 29) propõe uma metáfora para que possamos compreender a tensa relação entre língua, linguagem e discurso: “poderíamos visualizar língua e linguagem como dois fios que se ligam na forma de um nó – língua(gem) – sendo esse nó o próprio discurso que, por sua vez, se liga a outros discursos, (outros nós) constituindo, assim, a rede interdiscursiva”. Em AD, a tensão está no discurso materializado na língua; sendo que a materialidade do discurso se dá no contato do linguístico com o histórico.

Todavia, por que a escolha da perspectiva pecheutiana e não outra em seu lugar para percorrer esta trilha teórico-analítica? “Apenas o reconhecimento da língua como heterogênea, em que se articulam e imbricam os aspectos estruturais (formais) atravessados por questões subjetivas e sociais, permite um deslocamento nas reflexões linguísticas” (STÜBE NETTO, 2008, p. 72). Então, não se trata de ignorar a estrutura da língua, mas de (re)significar o seu funcionamento discursivo, sempre sujeito à falha, pois a língua(gem) é lugar do equívoco, do polissêmico, da ambigüidade e, também, lugar de luta do sujeito (LAGAZZI, 1988). Assim, pela perspectiva discursiva, olhamos a língua demarcada pela

opacidade, pela incompletude e por deslizos. E é isso que possibilita que o sentido possa ser sempre outro, que haja ruptura e deslocamento.

Além disso, ao passo que aqui nos colocamos no lugar de analistas de discurso, tomamos como uma noção básica e central a língua(gem) como não transparente. Essa opacidade se constitui como o discurso-outro presente na enunciação ou o não-dito causador da não transparência da linguagem. Isso porque consideramos que os sentidos não estão já prontos e acabados no discurso, mas sendo produzidos a partir de interpretações que são sempre outras, quando o sujeito¹⁴, suas posições e seus referentes também mudam. Aqui nos referimos também à posição e ao olhar do analista de discurso.

Orlandi (2012a, p. 15), a partir de um argumento etimológico, discorre que a palavra discurso “[...] tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Por isso, neste estudo, trabalhamos “[...] com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2012a, p. 15-16).

Então, considerando que trabalhamos com a língua no mundo, em seu real, e que neste estudo nos detemos ao discurso sobre a língua inglesa, entendemos como importante problematizar o seu funcionamento na história, em que a LI demarca-se continuamente e ascendentemente como uma língua-instrumento. Esse *status* da língua, que será mobilizado nesta seção (pela historicidade) e nos próximos subcapítulos (pela análise das SDs), faz parte de um já-dito.

John Adams, em 1780, ao projetar o futuro do país que administrava (Estados Unidos da América - EUA), destacou no congresso: “o inglês está destinado a ser nos próximos e sucessivos séculos mais a língua do mundo em geral do que o latim foi no passado ou o francês no presente” (MARIANI, 2004, p. 164). É importante destacar que essa declaração se deu logo após a declaração de independência dos EUA e pouco antes da elaboração da sua constituição. E, como o então presidente norte-americano faz menção ao francês, vale destacar que, nesse período, a França estava em grave crise econômica, e sob emergência de uma reforma política, quando do outro lado, os EUA estavam em ascensão, disseminando seus feitos e efeitos pelo mundo e, ainda, sendo reconhecido dentro de um novo discurso de autoridade.

¹⁴ Mobilizaremos esta noção mais aprofundadamente no próximo capítulo.

Nesse sentido, em função de uma política que visava à consolidação do poder dos EUA sobre as demais potências, a língua inglesa passaria a ser usada em todos os domínios, inclusive no campo das ciências que até então era respaldado pelo latim. Assim, considerando que os ‘próximos e sucessivos séculos’, declarados por John Adams, é o período que nos reportamos, hoje, para evocar representações de língua inglesa, a partir de uma instituição universitária, destacamos com Grigoletto (2002, p. 18) que “[...] os sentidos dos discursos não se fecham em momentos específicos da história; eles produzem reverberações em outros momentos e contextos [...]”. Com isso, neste percurso consideramos a historicidade, pois essa

[...] não se define pela cronologia, nem por seus acidentes, nem é tampouco evolução, mas produção dos sentidos [...]. Não há história sem discurso. É aliás pelo discurso que a história não é só evolução mas sentido, ou melhor, é pelo discurso que não se está só na evolução mas na história (ORLANDI, 2008, p. 18).

Nesse viés, podemos citar dois aspectos importantes da expansão da língua inglesa. De um lado, há a imposição da língua da Grã-Bretanha nos países que foram colonizados pelos ingleses; referimo-nos a “[...] um processo civilizador cujo instrumento de comunicação se expandiu amplamente, fosse pelo interesse de consolidar costumes e tradições, como foi o caso com os peregrinos americanos, fosse pela força e pelo comando dado pelo colonizador” (SIQUEIRA, 2009, p. 72-73). Por outro lado, depois desse processo de consolidação das comunidades de língua inglesa, temos a difusão da língua inglesa como consequência do desenvolvimento e dos avanços científicos e tecnológicos, sobretudo da potência dos EUA. Nesse cenário, ‘naturalmente’, em um percurso de tensões sócio-históricas, o inglês passou a ser a língua de referência para que descobertas fossem comunicadas e discussões realizadas.

Mariani (2004) aborda os diferentes efeitos de sentido da historicidade da colonização portuguesa e colonização inglesa. Destacamos algumas características singulares desta colonização: o império inglês se preocupava mais em lutar e se proteger dos conflitos contra a França e a Espanha do que em administrar as colônias diretamente; em seu sistema político o rei tinha pouca influência nas instituições governamentais; o objetivo maior era transplantar (ainda que ilusoriamente) o modo de vida inglês e, conseqüentemente, isolar as sociedades indígenas; a heterogeneidade linguística (desde que a língua inglesa estivesse nesse processo) não era vista como um fator negativo pelos líderes do movimento pela independência, pois isso facilitava o estabelecimento de relações entre grupos culturalmente distintos.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, com o processo de colonização e o grande número de pessoas que se deslocaram aos EUA, à procura de melhores condições de vida, houve uma

rápida disseminação da língua inglesa. Entre as possíveis razões está o reconhecimento da LI como língua oficial e, conseqüentemente, o seu ensinamento nas escolas. Esse período teve grande peso na formação, consolidação e ampliação do uso da língua inglesa como forma de comunicação nos mais diversos âmbitos (SIQUEIRA, 2009).

Foi no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, que a influência política e cultural dos EUA se deu de forma ainda mais precisa. Nessa perspectiva, podemos citar o Plano Marshall, implementado em 1947, que teve como objetivo ajudar economicamente na recuperação dos países destruídos pela guerra e fortalecer os parceiros não comunistas. Os diversos aparelhos mecânicos introduzidos na Europa, por exemplo, criaram a “[...] necessidade de se familiarizar com o inglês para lerem as instruções de manutenção e de manuseio das peças que vinham da América para a Europa, como forma de suprir a tecnologia que ali faltava” (SIQUEIRA, 2009, p. 76).

No Brasil, especificamente, ocorreram os acordos comerciais com a Inglaterra que deram aos ingleses poder econômico e influências sobre o país. Entre elas, podemos citar o desenvolvimento do telégrafo, trem de ferro e iluminação a gás. Nesse cenário surgiu a necessidade de falar a língua inglesa para receber treinamentos e, por isso, Dom João VI, príncipe regente de Portugal, criou uma escola de língua inglesa e nomeou um professor (padre irlandês Jean Joyce) por meio de uma carta assinada na corte que relatava a necessidade da LI, pela abrangência da língua para a prosperidade da instrução pública (LIMA, 2008).

Ainda, com o propósito, também, de elevar o Brasil ao nível de instrução das nações cultas da Europa, em 1837 foi criado o colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Uma das suas contribuições foi o desenvolvimento das línguas modernas. Nesse movimento de inserção da LI nos currículos escolares, posteriormente ela passou, também, a ter espaço nos processos de ingresso aos cursos de ensino superior.

Todavia, no Brasil, o grande impulso da LI ocorreu na década de 1930, na Era Vargas, entre as tensões políticas que foram fruto da Segunda Guerra Mundial. Nesse cenário, os EUA, líderes militares e econômicos ampliaram seu poderio tanto nos investimentos diretos em atividades produtivas no Brasil como no comércio internacional. Essa política provocou, também, uma disseminação da língua, o que contribuiu para o surgimento dos cursos livres de inglês.

Assim, nos anos 60, a indústria de exportação dos EUA, junto com as políticas governamentais vigentes no Brasil, contribuíram para a crescente demanda da LI, surgindo os

cursos comerciais, franquias e escolas independentes. Esses acontecimentos, por sua vez, atravessados por tantos outros marcos políticos e sócio-históricos, fizeram da disseminação da LI, no Brasil e mundo afora, um processo complexo, fugindo do controle, inclusive, dos que almejavam a sua proliferação. O que sabemos é que o inglês passou a fazer parte do cotidiano “[...] do alto investidor, dos salões sociais e dos corredores das alas políticas ao chão de fábrica e à mesa de jantar das famílias de funcionários das fábricas que produziam novas tecnologias” (SIQUEIRA, 2009, p. 76).

Outros dois grandes acontecimentos também tiveram um papel importante na propagação da língua inglesa. O primeiro foi a criação da Organização das Nações Unidas, com objetivo de deter guerras entre países e fortalecer uma plataforma de diálogo. As seis línguas consideradas oficiais por essa organização são: árabe, chinês, espanhol, francês, russo e inglês. O segundo acontecimento se refere à era do computador, pois, em 1960, os primeiros equipamentos passaram a ser fabricados e vendidos a usuários finais. Em pouco tempo muito mudou em termos de programação e tecnologia, mas a base se manteve e, assim como nos primeiros tempos, a maioria dos programas foi criada em inglês, para apenas depois serem adaptados a outros idiomas.

O interesse no desenvolvimento científico e tecnológico dos EUA contribuiu com a migração de pesquisadores e intelectuais. Esses, inclusive, receberam incentivo financeiro para desenvolver pesquisas que resultassem em avanços significativos. O campo cultural foi e continua sendo um aspecto a favor da difusão da língua inglesa. Apesar de a maioria dos filmes serem dublados para a língua do país de importação, muitos assistem e ainda preferem as produções legendadas.

Além disso, o turismo é outro campo que utiliza a língua inglesa para a comunicação de diferentes comunidades linguísticas. Um exemplo é o campo de aviação que exige que o piloto e a tripulação possam atender os passageiros em inglês, independente de sua nacionalidade. Nesse sentido, entendemos a relação da língua inglesa, inscrita historicamente nas mais diversas finalidades, em diferentes ramos e em várias camadas sociais.

Seja **para** fechar um importante negócio, **para** comunicar medidas de proteção contra doenças, **para** viajar, **para** ler, ou **para** cantar uma canção, o inglês tornou-se parte do cotidiano de muitos países em que a língua não é oficial, num processo que envolveu (com)formação de território, identidade, economia, política e conhecimento tecnológico (SIQUEIRA, 2009, p. 79, grifos nossos).

Então, ao analisar o funcionamento da língua inglesa na história, sempre relacionada a alguma finalidade específica, suprindo um discurso dominador, compreenderemos como a

marca linguística ‘para’ se estabelece discursivamente, em um processo dúbio no *corpus* desta pesquisa: universidade como local de trabalho e como ponto de partida para o desenvolvimento intelectual. Nesse propósito, ao analisar representações de língua, questionamo-nos: ‘para’ que esta língua é mobilizada? E, assim, como ela é marcada no discurso?

Essa preposição essencial¹⁵, ‘para’, liga dois elementos da oração e subordina o segundo ao primeiro. De um lado da cena temos o substantivo ‘língua inglesa’, e do outro os seus subordinados: as finalidades sustentadas na historicidade e reproduzidas no discurso sobre a LI, a partir de servidores de uma universidade. Considerando a universidade como um espaço de trabalho e, ao mesmo tempo, acadêmico, nas primeiras sequências apresentadas a seguir analisaremos o funcionamento da LI nesse meio de (re)produção do conhecimento científico: a academia.

2.3 UMA LÍNGUA PARA A ACADEMIA

Neste subcapítulo analisamos o funcionamento discursivo da marca linguística ‘para’, com objetivo de entendermos, em específico, a relação que se estabelece e se fortalece entre a LI e o espaço acadêmico. Com isso, mobilizaremos duas regularidades como propriedades discursivas que se imbricam: a LI como ponte de acesso à pós-graduação e a LI para a pesquisa científica. É sobre a primeira que nos detemos a seguir, problematizando o que leva o sujeito a priorizar a referida língua em detrimento de outra, tendo como base o espaço discursivo deste estudo: a universidade.

2.3.1 A língua *para* o acesso à pós-graduação

Interpretamos o imaginário construído sobre a língua inglesa como uma produção sócio-histórica, movente, não fechada. Essa representação simbólica da realidade é o que movimenta o sujeito em direção à pós-graduação e, então, é o que produz efeito nas discursividades que problematizaremos. Ao tomarmos a noção de imaginário para compreender representações de língua, afirmamos, com Lacan (1993), que esse é o lugar de produção do eu, com seus fenômenos de ilusão e engodo, considerando que o sujeito é clivado e produz uma ilusão de realidade no dizer. Esse imaginário, por sua vez, é representado pela

¹⁵ Palavra que atua exclusivamente como preposição.

ordem do simbólico, considerando que é pela linguagem que emergem as projeções do sujeito.

Nessa perspectiva, problematizamos que na estrutura linguística em que a preposição ‘para’ é mobilizada, mostra-se regular a seguinte articulação: de um lado a LI, de outro a possibilidade de ingresso em cursos de pós-graduação, projetada pelo e para o sujeito. Isso levou-nos a questionar, com base nas primeiras sequências discursivas¹⁶, o funcionamento da trama discursiva abaixo, que aponta a LI como hegemônica em processos de seleção de pós-graduação – mestrado e doutorado.

(SD1-T) *Minha profissão depende enormemente da língua inglesa e pretendo fazer teste de proficiência nos próximos 2 anos, pois é pré-requisito **para cursar mestrado**, o qual tenho planos para tal.*

(SD2-T) *Preparação **para curso de doutorado**.*

(SD3-D) *Material didático/processos seletivos **para pós**.*¹⁷

(SD4-D) *Minha principal motivação é utilizar os conhecimentos da língua inglesa **para futuro ingresso no doutorado**.*

A partir desse recorte, e ao considerarmos que o meio universitário dispõe em sua tríade o ensino, a pesquisa e a extensão, destacamos aqui os cursos de pós-graduação como espaço em que trabalhos científicos são projetados e executados de forma mais aprofundada. Ainda nessa perspectiva, considerando a universidade como instituição que e onde se produz conhecimento e detentora de uma imagem socialmente construída, da voz da verdade, problematizamos como o interdiscurso determina a FD dominante, atravessada por saberes de outras FDs.

Com isso, destacamos como importante interpretar a que nos reportamos quando nos referimos à regularidade da FD que prevalece nessa cena. Isso porque o efeito de unidade e transparência no/do dizer que trazemos na primeira trama analítica é efeito da relação que o sujeito estabelece com seu dizer dentro de uma FD dada, e é o que define sentidos possíveis de serem (des)construídos.

¹⁶ As SDs deste estudo tiveram como referência a questão ‘qual a sua motivação pessoal para estudar a língua inglesa’, e quando o referente for outro destacaremos em nota de rodapé. Ainda, ao apresentar uma regularidade de análise, fazemos um recorte de um bloco de sequências discursivas que nos possibilitam colocá-las no jogo da trama discursiva.

¹⁷ Esta sequência foi respondida com base na questão 21 “qual a relação da língua inglesa com o seu espaço de atuação profissional?”.

Assim, conforme problematizaremos no quadro 1, entendemos que se inscreve a FD que denominamos como ‘universitária’, já que esta aponta o espaço acadêmico na relação com os testes necessários para ‘provar’ determinados conhecimentos linguísticos que possibilitam o acesso aos diferentes níveis acadêmicos, em especial ao mestrado e doutorado. E, considerando que essa FD nos remete a um conjunto de regras, ou seja, àquilo que pode e deve ser dito, e o que pode e deve ser feito a partir do meio universitário, destacamos no quadro abaixo a relação da FD universitária com as sequências apresentadas anteriormente:

QUADRO 1 – FD universitária: entre o poder e o dever

O que pode e deve ser dito?	O que pode e deve ser feito?
(SD1) a LI tem relação com a minha profissão no espaço universitário	(SD1) fazer teste de proficiência; cursar mestrado; estabelecer planos
(SD2) é importante cursar doutorado	(SD2) preparar-se, antecipar-se
(SD3) o material didático é meu instrumento de trabalho	(SD3) participar de processos seletivos de pós[graduação]
(SD4) é importante ingressar no doutorado	(SD4) utilizar o conhecimento da LI para ingresso no doutorado

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, com base no quadro 1, em que apresentamos a inscrição do sujeito na FD universitária, na e pela língua, compreendemos que ele se posiciona de acordo com o que lhe é permitido dizer e fazer. Todavia, como mencionamos acima, as fronteiras da FD são porosas, fluidas, e, por isso, na instabilidade, dispersão e contradição, ela se entrelaça a outras FDs, o que demarca, também, a heterogeneidade do seu funcionamento.

Diante desse atravessamento plural, destacamos a contínua formação do mercado de trabalho que nos expõe “[...] à demanda de conhecimento e domínio de múltiplas linguagens, variadas e eficazes [...]” (PAYER, 2005), operando efeitos com especial força pragmática sobre os indivíduos. Em consonância com a autora, destacamos que esse lugar não material (mercado) e suas formas de discurso passam a ter existência no meio social porque são apoiadas em uma FD que as produz, sustenta e propaga.

Se considerarmos a particularidade deste estudo, temos o mercado de trabalho, no que tange ao espaço universitário, orientado pelas formas de discurso que ratificam a constância de aperfeiçoamento, qualidade e produtividade. Nesse sentido, a partir dessas características, compreendemos que o que regula o que pode e deve ser dito e feito, nessa trama, é o que chamamos de FD ‘neoliberal’. Acorados em Silva (2001), interpretamos o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica, produzindo efeitos significativos no campo educacional, sendo esse um de muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social.

Chama-nos a atenção que a historicidade aponta para a intensificação da LI a partir de grandes conflitos internacionais, como a Segunda Guerra Mundial, e que a política neoliberal surgiu a partir desse conflito. A intensificação das ações dessa política, por outro lado, ocorreu depois de um tempo, tendo como uma das consequências a tentativa de homogeneização da língua que naquela época era e ainda é utilizada pelo país vencedor (EUA) da referida batalha. Assim, o neoliberalismo é uma alternativa de poder constituída a partir de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, com o objetivo de encontrar uma saída dominante para a crise capitalista. Por outro lado, ele é um projeto ambicioso de reforma ideológica de nossas sociedades que condiz com as propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1996).

A força do neoliberalismo se deu pela sua dinâmica de (re)construção e pela capacidade de importar suas verdades. Nesse sentido, destacamos os mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e a necessidade de articular a educação às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. É por isso que, concomitante à FD do ensino, que dada a particularidade deste estudo referenciamos como universitária, trazemos a esta problematização a FD neoliberal. Com esse cenário, temos que a educação, produto da universidade, é eficiente quando é competitiva e se direciona a uma maior rentabilidade, ou seja, quando responde às regras do neoliberalismo.

Partindo do intradiscurso, consideramos que a FD que tomamos como referência se constitui na rede de sentidos cujo núcleo é a produtividade, já que a trama analítica aponta para: destaque para a necessidade da profissão (SD1); estabelecimento de planos e prazos para sua realização (SD1); preparação, antecipação para a concretização de objetivos (SD2, SD4); apresentação pragmática da LI como uma língua útil (SD1, SD2, SD3 e SD4).

Nas SDs analisadas, entendemos que a LI é tomada como sustentáculo que leva o sujeito de um lugar (graduação) para outro (pós-graduação); movimento esse que também vai ao encontro das regras das referidas FDs (aperfeiçoamento acadêmico, ascensão profissional). Diante disso, interpretamos que na SD1 emerge uma questão específica em relação à língua inglesa na pós-graduação. Trata-se de uma língua que atende a um pré-requisito de entrada no(s) curso(s): o teste de proficiência.

Ainda, na SD2, SD3 e SD4 emergem significações da língua inglesa como necessária para a participação nos processos seletivos para ingresso nos cursos de pós-graduação, omitindo a forma linguística 'proficiência'. Esse gesto, na ordem do intradiscurso, recobre um processo de produção de sentidos logicamente estabilizados, de uma memória cuja voz sem

nome ressoa na discursividade, mas é apagada. Com base em Pêcheux (1999, p. 56), entendemos essa memória como “[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramento, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

Assim, diante dos rituais de seleção, objetiva-se definir quem pode e quem deve participar de um programa de pós-graduação, a partir de um conjunto de regras que incluem a proficiência linguística. Com isso, a LI emerge como uma língua de seleção, como o que concede preparação para o doutorado (SD2), para processos seletivos (SD3), para futuro ingresso no doutorado (SD4). Isso constitui a rede de sentidos das FDs em cena, e ao mesmo tempo em que se busca selecionar candidatos, busca-se excluir quem não responde a sua ordem discursiva. Então, considerando que há sempre um não-dito, uma não transparência da língua, compreendemos que o que não foi dito aqui é que a LI seleciona, inclui, mas também exclui. Nas palavras de Pêcheux (2012a), esse real sócio-histórico é também impiedoso.

Siqueira (2009) problematiza a questão da proficiência, seu funcionamento em cursos de pós-graduação e a regular escolha da LI nesse processo. Uma das primeiras questões levantadas no trabalho da autora é que a noção de proficiência sofre alterações de acordo com o objetivo de cada método. Esses exames são elaborados por diferentes instituições e têm como objetivo testar as habilidades linguísticas em língua estrangeira.

A proficiência na língua inglesa, como ponte para o ingresso na pós-graduação, constitui-se em um conceito fortemente pré-estabelecido, o que conforma um aparente fechamento do discurso e na produção de um efeito de homogeneidade. Nesse sentido, a busca pela língua em cena está atrelada a uma futura classificação do sujeito, em ‘proficiente’ ou ‘não proficiente’. Essa classificação, aparentemente objetiva, desafia o sujeito a estudar a LI, obter o título de ‘proficiente’ para, futuramente, obter o título de pós-graduado.

Destacamos que os critérios de proficiência linguística variam de programa para programa (entre eles citamos as traduções, questões objetivas e dissertativas), mas, como norma geral, é desejável que o candidato tenha ‘domínio’ de determinadas habilidades, em pelo menos uma língua estrangeira, no mestrado, e duas, no doutorado. Na seleção, geralmente os programas abrem possibilidade para apresentação de proficiência em várias línguas estrangeiras. Sendo assim, compreendendo a diversidade, por que a forma linguística ‘língua inglesa’ emerge no singular no *corpus* deste estudo (SD1 e SD4)?

Não descartamos que há outras línguas e que o questionário de dimensionamento era o espaço para referendar a LI e dar acesso ao curso de capacitação nessa língua estrangeira.

Todavia, levamos em conta como a menção a essa língua, no singular, marca-se linguisticamente no discurso, fechando como uma entre outras possibilidades e, com isso, apontando o apagamento de outras línguas para a proficiência:

QUADRO 2 – O sujeito da [de+a] língua

(SD1) Minha profissão depende enormemente	[de + a]	língua inglesa e pretendo fazer teste de proficiência nos próximos 2 anos, pois é pré-requisito para cursar mestrado, o qual tenho planos para tal.
(SD4) Minha principal motivação é utilizar os conhecimentos		língua inglesa para futuro ingresso no doutorado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma que a marca linguística ‘para’ é uma preposição essencial, ‘de’ também possui essa função no intradiscurso. Assim, conforme o quadro 2, de um lado temos a profissão e um conhecimento útil, e de outro emerge a língua inglesa como parte do processo que classifica e desclassifica o sujeito no processo seletivo da pós-graduação: a proficiência. A partir da preposição ‘de’, com o artigo definido ‘a’, temos uma especificação de que, ao dizer proficiência (SD1) e ingresso no doutorado (SD4), há uma língua determinada que pode servir esse processo: é ‘a’ língua inglesa.

Correlacionamos o funcionamento da determinação da LI, a partir do intradiscurso desta trama, com o que Payer (2005) aborda sobre sujeito determinado, pois a configuração da forma-sujeito voraz, que tudo quer fazer, tudo quer saber, tudo quer ter, tudo quer ver, tudo quer, implica um imaginário de língua que ilusoriamente atende a plenitude do sujeito. Essa determinação, junto com a intensificação que se sobressai na SD1, com a marca linguística ‘enormemente’, não abre brechas para a hesitação. Ainda na mesma SD e inscrita na mesma rede de sentidos, o verbo ‘pretender’ produz efeito de certeza, objetividade, de estabelecimento de metas, o que é esperado pelo lugar social de onde se fala e o que ratifica o imaginário de uma língua útil ‘para’ determinados fins.

Com base nessas marcas de determinação e intensificação, depreendemos que “as asserções a respeito da língua inglesa se movimentam por si só e se relacionam entre si, funcionando como uma verdade dentro do discurso científico” (SIQUEIRA, 2009, p. 93). A língua inglesa passa a se constituir na lei que movimenta o sistema científico e, por conseguinte, no caso das sequências discursivas em questão, para o acesso à pós-graduação. Isso porque a proficiência está se consolidando, cada vez mais, como uma importante etapa do processo seletivo de pós-graduação, já que a reprovação do candidato nessa etapa pode

impedir o avanço para outras etapas de conhecimento específico da área da pós-graduação e da apresentação do projeto de pesquisa.

Nesse imbricamento da FD universitária com a FD neoliberal, em que ao mesmo tempo que se seleciona e se dá oportunidade a partir da LI, nessa rede de sentidos há a exclusão, apagamento do sujeito em que a LI falta, e a ‘proficiência’ passa a ser um dispositivo de controle, pois apresenta regras que disciplinam, ou seja, fixam “[...] os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2001, p. 36). Com isso, em relação ao acesso à pós-graduação, há a necessidade de selecionar e, portanto, é preciso excluir, pelas regras do programa, aqueles que se distanciam da ordem discursiva, a exemplo da proficiência em LI.

Diante dessas regras, podemos pensar na lei de mercado que, mesmo sendo constantemente reatualizada, permanece com a exigência pela LI¹⁸. A universidade, como parte desse mercado, novamente constituída e marcada por uma teia de outras FDs, ao renovar seus planos de carreira, por leis que são regidas pelo Estado, mantém em seus princípios e diretrizes a progressão por qualificação profissional, ou seja, mérito financeiro em resposta à comprovação de título acadêmico acima do exigido em concurso público (BRASIL, 2005, 2012). Nessa perspectiva, o imaginário sustentado sobre a LI, a partir das sequências analisadas, remete a essa memória de mérito, de progressão por titulação acadêmica, o que está condicionado aos sintagmas mencionados: ‘teste de proficiência’ em língua inglesa, ‘ingresso na pós-graduação’ e ‘processos seletivos’.

Quando na SD3 a LI é relacionada a ‘processos seletivos para pós’, entendemos que a pluralidade destacada não nos remete a apenas um acidente linguístico, mas faz com que ecoe e funcione a inscrição de diferentes efeitos de sentido. A tentativa de compreender como esses sentidos emergem passa pelo gesto analítico que traz possíveis funcionamentos sobre a mesma formulação e, para isso, o faz acrescentando um elemento para precisar, modificar ou contradizer determinados processos de significação. Assim, temos que a forma linguística ‘processos seletivos para pós’ aponta para a seguinte matriz de sentidos:

- (i) a possibilidade de reprovação e participação em novos processos de seleção;
- (ii) a regularidade de uma prática nos processos seletivos (mais de uma etapa, seleção);
- (iii) a participação em seleções de diferentes programas;

¹⁸ No capítulo seguinte problematizaremos esses sentidos a partir da noção de tradições inventadas.

(iv) a participação em diferentes níveis de pós-graduação (mestrado, e, em seguida, doutorado).

No gesto interpretativo que formulamos no item i emerge o vocábulo ‘reprovação’, o que não é conivente com o que pode e deve ser feito a partir da FD universitária, que prevê a ‘aprovação’ a partir da ‘capacitação’, nem com a FD neoliberal que prevê a produtividade, pela eficiência e eficácia dos processos educacionais. Ao contrário, os itens ii, iii e iv, que se referem ao ato de participar de diferentes processos seletivos e, principalmente, em diferentes níveis de pós-graduação, é o que a legislação sobre o Plano de Carreira dos servidores docentes e TAEs (BRASIL, 2005, 2012) permite e exige dizer e fazer.

A referida sequência discursiva, na incompletude, no efeito de reticências do vocábulo ‘pós’ (‘processos seletivos para pós’...), assinala para o substantivo ‘pós-graduação’. Esse efeito, no intradiscorso, denominamos de sinal discursivo, pois funciona como uma flecha que aponta para o interdiscorso, sendo que esse gesto produtor do texto origem passa a ressoar como se fosse enunciado: tudo isso você já sabe e, então, não preciso repetir (GRANTHAM, 2003).

Nesse efeito de reticências que trazemos em nosso gesto de leitura, ao compreendermos os espaços de silêncio na linguagem e suas marcas de incompletude, colocamos em cena a movência do sujeito e dos sentidos, fazendo com que o sujeito-leitor seja convidado a interagir com essa incompletude. Com isso, não entendemos que as reticências sejam sinais a serem decodificados pelo interlocutor, mas são sinais de que nessa heterogeneidade mostrada¹⁹ há um lugar de interpretação e espaço de construção de sentidos.

Ainda, o que completa a SD3 – ‘material didático/processos seletivos para pós’ – é um já-dito que estreita seus sentidos quando ‘pós’ emerge com ‘processos seletivos’ e, principalmente, quando o lugar de onde se produz esse imaginário de língua para seleção é uma universidade. Nesse sentido, compreendemos que a aparição no texto de ‘graduação’, em complemento a ‘pós’, só se completa quando o leitor, o analista, o insere na ordem da história e, nesse gesto, reescreve sua compreensão, mantendo ou transformando seus sentidos.

Diferente da SD3, ao fazer menção aos ‘processos seletivos para pós’, ocultando a língua que possibilita esse acesso, na SD4 a LI é nomeada, não fica em suspenso e funciona como ‘ingresso’ para o nível de doutoramento. Esse significante ‘ingresso’ oferecido gratuitamente pela instituição universitária (a partir do curso de capacitação) não se efetiva

¹⁹ A heterogeneidade mostrada, como presença localizável do discurso outro no fio do discurso, pode ser subdividida entre a marcada e a não marcada. Aqui, referimo-nos à marcada, ou seja, àquela que está explicitamente representada no discurso, como efeito de reticências (AUTHIER-RÉVUZ, 2004).

como um papel que é apresentado na bilheteria de um teatro, jogo ou espetáculo, mas um percurso que o servidor precisa percorrer, em sua singularidade, para o alcance da titulação máxima exigida pela FD predominante na universidade pública, conforme já citamos com base em Brasil (2005, 2012): o doutorado.

Assim, esse ‘ingresso’ que tem o efeito de admissão, entrada, início de uma trajetória a ser percorrida (doutorado) depende de algo que lhe é anterior: a LI. E, nessa trama condicionada, das FDs que exigem preparação, delimitação de planos e prazos, a LI sustenta-se como um imaginário que movimenta o sujeito-servidor ao alcance dos seus objetivos. É uma trama condicionada, mas não é uma trama modalizada.

Essa ausência da modalização ressoa no intradiscurso, por outro lado, como algo que impera no interdiscurso, sem mesmo precisar dizer ‘quem’ disse para sustentar ‘o que’ se disse. Então, nas formulações em análise, para justificar o que aproxima o sujeito da LI, está em funcionamento o verbo ‘ser’ na terceira pessoa do singular, conforme as marcas que entram em cena: ‘teste de proficiência [...] é pré-requisito para cursar mestrado’ (SD1), ‘minha principal motivação é utilizar os conhecimentos da língua inglesa para futuro ingresso no doutorado’ (SD4). Em nosso gesto de interpretação há a evidência de que a língua inglesa, tal como apresentada historicamente, ‘é’ pré-requisito, ‘é’ uma língua útil.

Como neste caso temos um verbo, questionamo-nos: como ele funciona do intra ao interdiscurso? O que podemos e devemos fazer a partir dele? “O verbo é a condição indispensável a todo discurso; se não houver verbo, não é possível dizer que há linguagem. [...] O verbo precisa ser interrogado, despojando-o, para não sobrecarregá-lo e nem obscurecê-lo” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 71). O verbo ‘ser’, aqui, estabelece relações entre sujeito e predicado. Partindo dessa estrutura da língua, problematizamos que o sujeito discursivo que emerge na materialidade linguística ‘é’ [futuro] proficiente (SD1) e ‘é’ [futuro] usuário dos conhecimentos da LI (SD4). Diante disso, a ausência de modalizadores produz efeito de objetividade, de uma verdade inquestionável, ou, ainda, que não precisa ser questionada.

Esse imaginário, que sustenta e representa a LI como um instrumento capaz de preparar e dar o acesso à pós-graduação, consolida-se para que posteriormente se possa ter acesso à produção do conhecimento científico, ou seja, essa trama da LI não cessa no ‘ingresso’ à pós [graduação]. Nesse viés, apresentaremos as sequências que abrem espaço para o gesto de interpretação de que esta língua se mantém hegemonicamente na academia, com objetivo de compreender representações de LI que emergem a partir do ambiente universitário, como espaço de pesquisas.

2.3.2 A língua *para* a pesquisa

Ancorados em Alves (1990), destacamos que o homem sempre está em busca de ordem, o que justifica o fato de continuamente tentar estabelecê-la por meio de estudos científicos. Nesse sentido, produz-se a discursividade de que os pesquisadores podem trazer respostas ao mundo, e renová-las. Essa perspectiva de ciência contribui para analisarmos o discurso sobre a LI, pois é calcada no positivismo, na produtividade, embora ao problematizarmos esta pesquisa, pelo viés discursivo, consideramos a importância de pensarmos no campo de conhecimento, sem fronteiras delimitadas, estabelecendo uma relação com a produção contínua. Sobre isso, a partir de Pêcheux (2012b), poderíamos pensar a ciência como uma prática científica e a ideologia como uma prática política.

Há um espaço institucionalizado historicamente, no qual a ciência é (re)produzida: a universidade. Os possíveis efeitos de sentido que podemos expor à opacidade, a partir dessa forma linguística, são: o universo, o todo, o conjunto das coisas. Essa totalidade conferida à universidade é fruto do impulso da tecnologia e da ciência que criou um ambiente internacional de pesquisa que confere ao conhecimento acadêmico um grau elevado de desenvolvimento (CRYSTAL, 1997).

Compreendemos a universidade, aqui, como um Aparelho Ideológico de Estado, tal como mobilizado teoricamente por Althusser (1989), ou seja, um espaço que gera memória. Nele temos a (re)produção e a divulgação de conhecimento produzindo deslocamentos no funcionamento da sociedade, e esses saberes, conforme o autor, asseguram a sujeição à ideologia dominante. É em relação a esse espaço institucional que o indivíduo é interpelado a ocupar determinados lugares sociais, desde estudante até profissional em formação e, também, conforme condições de produção deste estudo, o de servidor (TAE e docente).

Considerando que esse espaço institucional produz efeitos em nossa sociedade, entendemos como importante destacar que ele funciona articulado aos projetos de algumas potências. Ainda, a língua, que por elas é dita e construída historicamente como verdadeira nas relações internacionais, evidencia-se na língua estrangeira, também, para a produção científica. Por isso, além do acesso à ciência, em processos seletivos de programas de pós-graduação, a contínua (des)construção e (re)produção do conhecimento científico passa pela língua em cena, conforme discursividade presente no recorte abaixo:

(SD5-T) *Para realizar viagens a países que falam a Língua, meu desenvolvimento pessoal, e*

também acadêmico.

(SD6-T) *Encontrar novas oportunidades com os conhecimentos na língua, intercâmbios, leitura de bibliografias estrangeiras para o aperfeiçoamento dos estudos universitários.*

Ao atentarmos para essas sequências, problematizamos que emerge uma trama cuja regularidade aponta para o acadêmico, quando são atribuídos sentidos aos vocábulos ‘desenvolvimento’, ‘leituras’, ‘aperfeiçoamento’. A partir dessas formas linguísticas, temos as primeiras representações de língua deste enredo, pois a preposição ‘para’, no intradiscurso, configura a LI como o instrumento necessário para sustentar os sentidos em destaque. Ainda, esse instrumento responde a ‘como desenvolver’ (SD5), ‘ler, aperfeiçoar’ (SD6) e, então, a como constituir-se, também, como pesquisador: a resposta, cujo efeito é de objetividade, está na apropriação da LI. Assim, ressoa sentidos nos recortes deste estudo de que “[...] importa entender que um *corpus* literário, funcionando como padrão de referência, é legitimado mundialmente somente quando disponível em inglês” (ORTIZ, 2004, p. 12).

Aqui, podemos compreender que há um ponto de partida em relação ao conhecimento acadêmico/universitário para que o ‘desenvolvimento’ ou ‘aperfeiçoamento’, por meio da língua inglesa, seja destacado. Dada a escolarização exigida dos indivíduos que são interpelados em servidores públicos (por meio de concurso, leis, normativas) e, principalmente, os princípios e diretrizes (BRASIL, 2005, 2012) que movimentam o sujeito em direção ao constante desenvolvimento, aperfeiçoamento acadêmico, podemos entender porque destacamos que há um conhecimento acadêmico no qual o sujeito voraz - que tudo quer - toma como referência (SD5 e SD6).

Consideramos que o ‘aperfeiçoamento dos estudos universitários’ é marcado na SD6 como uma das ‘novas oportunidades’ que ‘os conhecimentos na língua [inglesa]’ podem oferecer. Essa marca linguística ‘novas oportunidades’ apresenta o novo como o que falta ao sujeito e que é possível de concretizar a partir da LI: intercâmbios e leitura de bibliografias estrangeiras. Assim, sustenta-se o imaginário de que o ‘novo’ é o que dá mobilidade ao sujeito, seja ela física (intercâmbio) ou intelectual (intercâmbio e leitura), em direção a um mundo que (ainda) não é seu, ou que é seu quando se faz presente na ordem do desejo. Essa é uma novidade, pois o sujeito da SD6 até então se constitui nas experiências em território brasileiro e, também, nas leituras de bibliografias em língua portuguesa; mas falta a língua estrangeira para que o ‘novo’ possa entrar em sua casa.

Esses conhecimentos ‘na’ língua (SD6), cuja estrutura põe o ‘em a’ em fusão,

constituem o movimento de inscrição da LI como uma área de conhecimento em que nos direcionamos ‘para’ novas oportunidades. Em outras palavras, os conhecimentos ‘na’ LI referem-se ao que a constitui, ao que está dentro dela. Nessa perspectiva, o substantivo ‘conhecimentos’, no plural, com seu artigo definido, ‘os’, possibilita-nos compreender que há uma língua que se constitui de determinados conhecimentos, mas que aqui se apresenta apenas como um sinal discursivo, pois não há a especificação de que conhecimentos ‘na’ língua’ são esses. Via rede de sentidos, interpretamos que esses conhecimentos podem ser: experiências, estrutura linguística, historicidade, mobilidade e privilégios que estão ‘na’ língua inglesa.

Sobre o ‘desenvolvimento acadêmico’ (SD5) e ‘aperfeiçoamento dos estudos universitários’ (SD6), tomando a LI como sustentação de metas previamente estabelecidas, Orlandi (2003a, p. 15) destaca que “nas relações de sentidos, na reflexividade entre textos, são nossos textos que têm de encontrar filiações em cientistas de outras línguas, de preferência em inglês”. É por isso que o que falta ao sujeito para contemplar as ‘novas oportunidades’ é a língua inglesa, a estrangeira. Nesse viés, trazemos à baila a SD7, e como a LI é representada em relação à produção científica:

*(SD7-D) Realização de pesquisas as quais possa acessar bibliografia estrangeira **para qualificar** a fundamentação teórica e discussão de resultados.*

Conforme já problematizamos, temos nas FDs dominantes desta análise as marcas da ‘realização’ e da ‘qualificação’, entre suas palavras-chaves. Dessa forma, a SD7 produz sentidos que a qualificação da fundamentação teórica e discussão de resultados está na bibliografia estrangeira. Sendo assim, como critério para a qualificação, logo para a legitimidade nas pesquisas, há uma injunção que faz com que tomemos os autores estrangeiros para a aceitação de nossos estudos, ou, ainda, que nos adequemos a eles, pois há o imaginário de que o que está na língua outra se sustenta, qualitativamente, por si só. Como referência a esse cenário, podemos citar a filiação dos países periféricos a essa rede de sentidos, pois os pesquisadores desse grupo tendem a valorizar a produção do conhecimento científico dos outros blocos de países que, dado o seu potencial econômico, tendem a produzir efeito de credibilidade antes mesmo das pesquisas serem publicadas.

Contudo, compreendemos que há uma contradição que permeia esse processo de institucionalização da língua inglesa na ciência. É preciso considerar que há pesquisadores de

outros países, logo, outras línguas, outros processos sócio-históricos, envolvidos na produção de ciência de/do ‘primeiro’ mundo, com fissuras que não deixam a questão se fechar.

Ainda, depreendemos como importante problematizar como na SD7 a preposição ‘para’ funciona com o verbo ‘qualificar’, pois emerge na estrutura uma relação de temporalidade que produz efeitos no interdiscurso: se é necessário acessar a bibliografia estrangeira para qualificar o trabalho acadêmico, as pesquisas cuja bibliografia utilizada está na língua portuguesa não são qualificadas? Essa “legitimidade da língua é tal que ela prescinde do entendimento dos que a desconhecem” (ORTIZ, 2004, p. 11). Assim, ela se sustenta na autoridade, que é reforçada quando as pessoas a utilizam em suas tarefas cotidianas. Nessa rotina, entram os desafios que colocam os pesquisadores em disputa, para produzirem mais, tomando por base a bibliografia estrangeira, que qualifica a pesquisa e, então, qualifica o sujeito diante das exigências da comunidade acadêmica. De acordo com Ortiz (2004, p. 17), “o inglês, em sua presença quantitativa, se insinua pouco a pouco como uma hegemonia qualitativa”.

Phillipson (1993) aborda o funcionamento da língua inglesa, como uma língua ‘para’, em três grupos: (i) argumentos intrínsecos ao inglês: descrevem a língua como rica, variada, bem adaptada a mudanças, interessante; (ii) argumentos extrínsecos ao inglês: referem-se a livros didáticos, dicionários, gramáticas, uma literatura rica; (iii) argumentos funcionais: possibilidade de acesso real ou potencial à modernização, à ciência, além da capacidade de unir pessoas por meio de diferentes nações ou promover uma compreensão universal. A partir de nosso gesto de interpretação, destacamos que as sequências mobilizadas, ao ratificarem a importância da língua inglesa, sustentam-se nesse funcionamento.

Assim, ao qualificar essa língua (argumentos intrínsecos), nossa trama aponta para os seguintes sentidos: qualificação, aperfeiçoamento, desenvolvimento, novas oportunidades. Em relação aos argumentos extrínsecos, temos a língua inglesa como ponte para acesso aos estudos universitários, leituras estrangeiras, realização de pesquisas e fundamentação teórica. Por fim, como função, trazemos à baila o destaque à realização de viagens e intercâmbio.

É importante enfatizarmos que cada uma dessas categorias não funciona sozinha, pois para descrever a língua inglesa é preciso articular suas funções e o que o acesso a ela proporciona. Nesse sentido, as representações de LI que emergem em nosso enredo relacionam-se com o que Fishman, Cooper e Rosenbaum (1977, p. 106) destacam:

São os indivíduos e não os países que aprendem inglês como segunda língua. E eles o fazem, não por causa de abstrações, como a diversidade linguística ou a balança de

pagamento, mas porque o conhecimento do inglês os ajuda a comunicar num determinado contexto, no qual, por razões econômicas, educacionais ou emocionais, eles desejam se comunicar com os outros e a oportunidade de aprender inglês encontra-se disponível.

Embora nossa perspectiva teórico-analítica não considere o que os autores apontam como ‘abstrações’, compreendemos que o argumento utilizado nessa citação é o argumento em que o sujeito desta cena se filia discursivamente. Isso porque aquilo que chamam de ‘abstração’ é esquecido no intradiscorso, já aquilo que possui uma utilidade ‘materializada’ é parafraseado de uma formulação a outra. Todavia, consideramos que o questionário sobre o qual esse sujeito se submete produz esse efeito de explicitar o que tem efeito de utilidade a curto prazo e que pode contribuir com o lugar de onde se ‘fala’: a universidade. Por isso, esse questionário é um aparato que faz com que as discursividades sejam repetidas, sem ser questionadas.

Nesse sentido, as condições de produção imediatas deste estudo são essenciais para essa análise, pois o ato de escrever e expor diferentes sinais da enunciação (grafias maiúsculas e minúsculas, reticências, vírgulas, pontos), por meio de um texto sintético, (re)vela²⁰ uma tentativa maior de controle sobre os sentidos que são produzidos. Gallo (1989, p. 51) aborda o que há de confronto nesse processo: “por um lado uma Escrita (e sua oralização) cujo efeito é produzir um sentido verdadeiro, único e imutável. Por outro lado, uma Oralidade (e sua transcrição) cujo efeito é produzir um sentido não transparente, inacabado e ambíguo”.

Com referência a Gallo (1989), consideramos que embora na perspectiva à qual nos filiamos tomamos como heterogênea essa discursividade materializada na escrita, entendemos que nesse jogo das projeções imaginárias o sujeito do discurso usa os sinais da enunciação também para um maior controle sobre o seu dizer, na ilusão de que o sentido seja único e verdadeiro. Assim, apresentamos o quadro a seguir, a partir das condições de produção e aspectos sócio-históricos da instituição que tomamos como base. Nele problematizamos as formações imaginárias que permeiam este estudo e que sustentam as referências e argumentos apontados do intra ao interdiscurso, considerando o ato de dizer-se sobre uma língua que atravessa o seu espaço:

²⁰ Compreendemos que o jogo com o verbo (re)velar possibilita-nos compreender que sentidos são revelados pelo sujeito, ao mesmo tempo em que outros permanecem velados, não mobilizados, mas ambos produzindo efeitos e correlacionados às condições de produção.

QUADRO 3 – Formações imaginárias que sustentam este enredo

(i) Quem sou eu para lhe falar assim? Servidor de uma universidade em processo de consolidação; servidor em início de carreira profissional no serviço público, interessado em participar de um curso que auxilie na sua qualificação e progressão funcional.
(ii) Quem é ele para que eu lhe fale assim? Servidor de uma universidade em processo de consolidação; servidor cuja atribuição é mapear as áreas necessárias para desenvolvimento de pessoal, bem como propiciar aos demais servidores o acesso a esses cursos, pela seleção (no curso de inglês: inscrição, prova de nivelamento), avaliando constantemente o aproveitamento da sua participação e exigindo resposta ao investimento propiciado pelo serviço público.
(iii) Quem sou eu pra que ele me fale assim? Servidor de uma universidade em processo de consolidação; sujeito da lei que precisa responder às regras de progressão e qualificação, tanto para sua segurança profissional (crescimento), quanto para as metas estabelecidas pelo governo ou, em sua extensão, pela universidade; sujeito que precisa atender à política de universalização e ser produtivo por meio dela.
(iv) Quem é ele para que ele fale assim? Servidor de uma universidade em processo de consolidação; servidor que representa a voz da autoridade da instituição, que analisa questionários de dimensionamento, estabelece regras para a inserção e manutenção dos servidores em cursos de capacitação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Pêcheux (2010a).

Ao nos questionarmos sobre como essas projeções imaginárias, com referência à língua inglesa, produzem um efeito de utilidade, destacamos a regularidade com que apontamos em nosso gesto interpretativo o sintagma ‘processo de consolidação’. Consolidar uma universidade, cuja rede de sentidos nos remete ao movimento, busca constante, produz o efeito de expansão das fronteiras imaginárias, e o apagamento dessas delimitações ocorre quando a LI, como uma língua-instrumento, entra em cena.

Nesse sentido, compreendemos que a instituição universitária deste enredo, pelo discurso sobre a LI, é representada como uma empresa produtiva, sendo a progressão profissional vinculada diretamente às propostas de qualificação oferecidas pelo governo. Nas palavras de Gentili (1996), consideramos que a relação entre universidade e produtividade ocorre porque é nesse espaço que se produzem algumas mercadorias específicas: conhecimento, currículo e profissional instruído.

Ao apresentar o quadro 3, retomamos que as sequências apresentadas, vinculadas ao meio acadêmico, relacionam-se, também, diretamente ao trabalho do sujeito-servidor, pois pesquisar, por exemplo, constitui uma das atribuições principais dos docentes e, por outro lado, assessorar nas atividades de pesquisa constitui a descrição sumária de todos os cargos dos técnico-administrativos da UFFS²¹. É nessa perspectiva que a seguir analisamos o funcionamento da LI em situações de trabalho, cujas demandas e posições se imbricam com o ambiente acadêmico.

²¹ Isso afirmamos a partir dos editais de concurso público publicados pela universidade.

2.4 UMA LÍNGUA PARA O TRABALHO

Acrescentamos ao jogo de projeções destacado anteriormente que o sujeito-servidor que tomamos por base neste estudo desdobra-se em TAE ou docente. Embora consideremos a particularidade que constitui as atribuições de cada uma dessas carreiras profissionais, compreendemos que ambos (TAE e docente) são convocados à qualificação profissional, sendo, com isso, reservado a eles um lugar de prestígio na universidade, na ciência e nas progressões funcionais.

Assim, ao abordarmos as formações imaginárias, consideramos importante destacar o lugar social que o sujeito que emerge na SD8 ocupa: trata-se de um docente. Isso se faz necessário enfatizar, pois “[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2009, p. 146-147). Nessa formulação argumentativa, apresentada pelo servidor-docente, temos uma língua que preenche uma falta existente ‘especialmente’ no âmbito profissional, ‘mas igualmente’ para acesso a produções culturais, como filmes e livros:

(SD8-D) *Sempre gostei de estudar línguas e sinto falta da língua inglesa **especialmente** no âmbito profissional **mas igualmente para** ter acesso a produções culturais (filmes, livros, etc) neste idioma.*

Chama-nos a atenção o funcionamento da forma linguística ‘mas’. Isso porque, embora, canonicamente, essa marca é utilizada com mais frequência como uma conjunção adversativa, na SD8 há sentidos que deslizam, permitindo que façamos um deslocamento. Assim, ancorados em Pêcheux (1981), interpretamos que, aqui, ela funciona como uma conjunção aditiva. Nessa construção relativa explicativa, há possibilidade de uma separação coordenada: ‘Sempre gostei de estudar línguas e sinto falta da língua inglesa especialmente no âmbito profissional *e* igualmente para ter acesso a produções culturais (filmes, livros, etc.) neste idioma’ (SD8).

Esse funcionamento é articulado tendo como referência as marcas linguísticas (‘especialmente’ e ‘igualmente’) que fazem com que a conjunção ‘mas’ funcione em uma direção argumentativa. Assim, temos a adição de dois sintagmas nominais que partilham constituintes semelhantes: (i) âmbito profissional; (ii) âmbito das produções culturais (filmes, livros, etc.). Ainda, a partir do advérbio ‘igualmente’, a língua inglesa é apresentada como

importante nesses dois espaços (âmbito profissional e âmbito cultural) que consideramos como indissociáveis. Uma discursividade que sustenta o nosso gesto analítico e ressoa no interdiscurso, colocando a conjunção ‘mas’ como aditiva no intradiscurso, é a Lei nº 9.394²², que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em especial o capítulo IV. Então, destacamos algumas finalidades do ensino superior, dispostas no artigo 43:

I - estimular a **criação cultural** e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

[...]

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da **criação e difusão da cultura**, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - **promover a divulgação de conhecimentos culturais**, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente **de aperfeiçoamento cultural** e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

[...]

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à **difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural** e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Embora compreendamos que na referida lei a noção de cultura não é problematizada, não havendo descrição do que o Estado entende por cultura, o mesmo não ocorre na SD8, pois nela o sujeito assume a responsabilidade de exemplificar na materialidade linguística o que entende por produções culturais. Articular a referida lei com a sequência em análise implica deprendermos que as finalidades do ensino superior, destacadas no parágrafo anterior, estão na ordem do discurso que precisa ser (re)produzido pelo sujeito-docente. Sendo assim, para responder ao que o artigo 43 evoca - ‘estimular’, ‘promover’, ‘divulgar’, ‘aperfeiçoar’ e ‘difundir’ os resultantes da criação cultural – temos, entre tantos, o recurso ‘livros’ citado na SD8. Isso, mais uma vez, nos faz interpretar que, pelas condições de produção, o ‘âmbito profissional’ funciona com as ‘produções culturais’.

No fio do discurso, chama-nos a atenção que a marca dos parênteses aparece como se estivesse respondendo a uma indagação imaginária do interlocutor (que produções culturais?), o que nos remete à heterogeneidade mostrada marcada, abordada por Authier (2004). Essa marca na escrita, como tentativa de controle do dizer, remete-nos ao sinal de equivalência:

²² Esta lei, conhecida como LDB (Leis de Diretrizes e Bases), foi criada em 1961 e está em vigor até hoje. Sancionada em 1996, foi elaborada com objetivo de oferecer uma educação igualitária como direito de todos. A partir dessa lei, temos o âmbito educacional como responsável pela formação e sistematização do conhecimento, em subordinação às delimitações do poder público, conforme prevê a constituição nacional.

‘produções culturais = filmes, livros, etc.’.

Nessa perspectiva, pela falta constitutiva, no sinal gráfico ‘etc.’ emerge um efeito de reticências, produzindo um espaço de virtualidades (GRANTHAM, 2003), de sentidos possíveis, mas não de qualquer sentido. Isso porque o que foi dito antes do sinal gráfico ‘etc.’ indica o campo daquilo que é possível se dizer como produção cultural. As palavras faltam, e nessa incompletude da linguagem esse sinal funciona como um excesso de significação, inscrito no interdiscurso, fechando e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para o dizer do outro.

Pelo jogo das formações imaginárias, o sujeito-servidor da SD8 atribui ao sujeito-servidor que irá analisar o seu questionário de dimensionamento a responsabilidade de preencher os espaços com o seu dizer. Com isso, marca-se ao outro um lugar de interpretação e de interferência, com base na hesitação e na suposta indagação: ‘que produções culturais podem ser ditas?’

Compreendemos que o acesso às produções culturais está atrelado à língua inglesa, ou seja, a uma língua-cultura. Cultura, aqui, associada a uma imagem de sujeito culto, letrado, já que nas projeções dessa cena há um jogo de dizeres sobre a língua que produz o efeito de exaltação da imagem cultural desse sujeito-servidor-docente diante do espaço universitário em que circula. Assim, para problematizarmos os possíveis sentidos da palavra ‘culto’, trazemos o dicionário Houaiss (2004) por considerá-lo como um saber da coletividade, ainda que, segundo Eckert-Hoff (2008), ele produza uma ilusão de universalidade da constituição de sentidos.

A partir disso, sobre sujeito culto temos: que tem cultura (conhecimento); instruído. Então, problematizamos que na SD8 os vocábulos ‘filmes, livros’ funcionam como: (i) recursos mobilizados no ensino, pesquisa e extensão; (ii) recursos que podem ser acessados para compartilhar pareceres entre sujeitos cultos; e, (iii) recursos utilizados para atribuírem uma imagem de culto ao sujeito-docente.

Conforme destacamos ao abordar a historicidade da consolidação da LI, a maioria das programações computacionais e tecnologias passaram a ser criadas em inglês, para apenas posteriormente serem adaptadas a outras línguas. Nesse sentido, depreendemos que está em funcionamento um imaginário que sustenta a língua inglesa como origem daquilo que se designa como produção cultural (‘filmes, livros, etc.’ – SD8), o que nos remete, também, à indústria de filmes dos EUA e aos livros disseminados naquela língua. Então, com base no nosso gesto de leitura, compreendemos que há uma tendência socialmente construída de que a fonte - a origem - é a dona da verdade e, assim, a LI produz um efeito de credibilidade ao

sujeito-docente.

Um funcionamento semelhante ao da marca ‘mas’ está na SD9. Isso porque a conjunção aditiva ‘e’ põe em cena dois espaços sociais, mencionados como ‘setores’, em que ambos compartilham de uma mesma demanda: a língua inglesa. Então, analisamos como a conjunção ‘e’ relaciona-se à(s) FD(s) e suas fronteiras porosas, nesta sequência:

(SD9-T) *Imprescindível para os setores profissional e pessoal ter uma base na Língua (sic) Inglesa.*

Ao mesmo tempo em que os espaços sociais ‘profissional’ e ‘pessoal’ são separados pela conjunção ‘e’, eles se unem pela relevância em relação à língua inglesa. Contudo, ao passo que de um lado temos a demarcação da língua como imprescindível – como algo de que não se pode prescindir –, do outro essa indispensabilidade se refere apenas a uma ‘base’ na língua inglesa. ‘Ter uma base’, remetendo-se ao conhecimento básico de uma língua, em sua complexa rede de sentidos, marca-se como uma posse do sujeito que se desdobra em profissional e que mantém, ao mesmo tempo, o setor pessoal a partir do que nessas condições imaginárias há de mais importante: a língua inglesa.

Com base na marca linguística ‘imprescindível’, remetemo-nos a Pêcheux (2012a), pois o autor trata da estabilização dos sentidos por meio de universos logicamente estabilizados. Nesse funcionamento, a LI não pode estar ao mesmo tempo em duas localizações diferentes, ou seja, ser ‘imprescindível’ e ‘desnecessária’. Assim, não se questiona o porquê dela ser imprescindível no espaço de trabalho cuja singularidade é o ambiente universitário, já que, como abordamos no subcapítulo anterior, a LI consolidou-se como um instrumento, objeto para acesso e produção do conhecimento científico.

Nesse universo estabilizado, a língua inglesa, com suas marcas na história, destaca-se pela possibilidade de atingir diferentes finalidades. Pelas formações imaginárias, tanto da instituição de ensino quanto do sujeito-servidor-docente-técnico-pesquisador-mestrando-doutorando, e todos os desdobramentos provocados pelo lugar de onde se fala, a língua inglesa se estabiliza pela ilusão de inteireza, coerência, homogeneidade e totalidade que pode conferir a esse sujeito voraz, que tudo quer (fazer, saber, ter, ver).

Enquanto de um lado temos um sujeito que tudo quer, buscando a base que lhe é imprescindível, de outro, a trama discursiva aponta, também, para um sujeito cuja base já

atingiu, pois a forma linguística ‘aprimorar’ (SD10) e ‘melhorar’ (SD11) implica a existência de um conhecimento prévio.

(SD10-T) *Para **aprimorar** meus **conhecimentos na Língua Inglesa**. Trabalho com o atendimento de alunos, professores, técnicos administrativos e comunidade externa, o aprendizado **na** língua inglesa será importante **para** (sic) eu possa melhor atendê-los.*

(SD11-T) *Fazer Mestrado, e **melhorar** o **nível de inglês para** poder desempenhar minha atividade como secretaria (sic) executiva de maneira que possa atender a instituição e também crescer profissionalmente.*

Entendemos que na SD10 há uma identificação de um sujeito-servidor que elenca quem usufrui de seu atendimento (alunos, professores, técnicos e comunidade externa), para argumentar a importância da LI no seu trabalho, tendo como base o número de segmentos que serão beneficiados com o seu conhecimento ‘na’ língua. Essa fusão, ‘na’ língua, já analisamos anteriormente, mas aqui emerge com maior regularidade: (i) conhecimentos ‘na’ Língua Inglesa; (ii) aprendizado ‘na’ língua inglesa.

Esse sujeito, para enfatizar a pertinência do curso de capacitação que deseja participar, produz o efeito de apagamento do verbo ‘servir’²³ e mobiliza o verbo ‘atender’ no intradiscurso, apontando como importante a língua inglesa para o seu trabalho; trabalho este que é mais bem desempenhado com o aprendizado na/da língua estrangeira. Em uma visada ao Houaiss (2004), temos que ‘atender’ produz o efeito de: dar atenção a; responder a; estar disponível para ouvir, receber; dar solução a, resolver. Nesse sentido, compreendemos que emerge um sujeito agente (que toma as decisões) e, ao mesmo tempo, um sujeito paciente (que ouve, que recebe).

Assim, esses verbos e sentidos, que evocamos com base no dicionário, são efeito do jogo de reticências que constitui a formulação ‘trabalho com o atendimento’. Por isso, deslocamos o substantivo abstrato ‘atendimento’ para o verbo ‘atender’, interrogando a sua relação com o substantivo concreto ‘servidor’, que deslocamos para o verbo ‘servir’, cuja rede de sentidos pode nos remeter a: trabalhar em favor, a serviço de; trabalhar como empregado ou servo de; ter serventia como; ser útil, conveniente ou apropriado para (HOUAISS, 2004). Esta última referência imbrica-se com a trama da SD10 e SD11, pois há uma estreita relação da língua útil (LI, como uma língua ‘para’) com o sujeito útil (servidor, aquele que serve).

²³ Esse gesto de leitura provém da designação do lugar social que tomamos como base neste estudo: servidor público. Destacamos que é comum a menção de que a missão desse profissional é ‘servir ao público’.

Com a problematização desses verbos, interpretamos que o deslocamento da formulação ‘servir’ para ‘atender’, tem como efeito o apagamento dos sentidos que nos remetem ao sujeito paciente, servo, colocando em cena o sujeito agente, que atende tomando decisões, apontando soluções.

Sobre este recurso utilizado na enunciação, em que sentidos são deslizados no movimento e alteração da formulação linguística, citamos Zoppi-Fontana (2006), pois a autora trabalha com a argumentação como operação languageira, um fato de discurso utilizado para convencer e/ou persuadir o interlocutor. Assim, tomamos como referência a SD11 e destacamos as marcas linguísticas que nos remetem ao poder de argumentação utilizado para justificar e ratificar a participação do servidor no curso de capacitação em língua inglesa, sendo elas: ‘para poder’, ‘de maneira que’, e ‘também’.

Nesse espaço de persuasão conferido ao questionário ao qual o servidor se submete, entendemos, a partir da SD11, que há uma relação ainda mais tensa, pois a LI não é projetada para apenas ‘melhorar’ ou ‘qualificar’ o atendimento, mas para ‘poder desempenhar’ as atividades profissionais. Em nosso gesto de leitura o sujeito integra uma trama condicionada: se melhorar x, é possível atender y e com isso terá z.

A partir dessa fórmula²⁴ matemática, lógica, já não é mais apenas imprescindível ‘ter uma base na Língua Inglesa’ (SD9), mas é preciso melhorar o ‘nível de inglês’, ‘para poder desempenhar’ o seu trabalho (SD11). Fórmula geralmente nos produz efeito de objetividade e, aqui, pode nos remeter a um sujeito pragmático. Contudo, essa não é a finalidade com a qual a mobilizamos neste estudo discursivo, pois o que colocamos em cena é o funcionamento da fórmula como um produto da FD dentro da sociedade neoliberal, em que funciona uma ciência positivista.

Então, problematizamos que na fórmula apresentada há uma promessa ao sujeito-servidor: ‘melhora a língua, se doa e se dedica, atendendo a instituição para, por fim, apresentar o sinal de igual (=): crescer profissionalmente’. Esta última forma linguística (crescer profissionalmente) é modalizada com um ‘também’, de modo que o destaque seja ‘servir’, ‘atender’ e o crescimento profissional seja apenas uma consequência.

Tramamos com Pêcheux (2012a, p. 53) que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente)”. Nesse viés, embora em nosso gesto

²⁴ Compreendemos essa fórmula como uma lógica estabelecida na enunciação, construída de acordo com as regras do intradiscurso, para se compreender a sua relação com o interdiscurso.

de leitura exponhamos a opacidade do texto, deslocando e problematizando sentidos em relação à fórmula produto da FD neoliberal, é interdito ao sujeito-servidor explicitá-la. Por isso, nessa cena, ele precisa apenas dizer como pode mostrar-se produtivo diante da LI.

Ainda tomando a SD11 como protagonista, (des)construímos o ‘também’ e seu funcionamento modalizador no discurso e deslizamos os efeitos de sentido consonantes à relação da língua inglesa no espaço institucional de trabalho: ‘melhoro o nível do inglês, atendo a instituição, somente se me for concedido o crescimento profissional’. Esse crescimento pode estar atrelado, além do conhecimento exigido no meio universitário: (i) ao acesso à qualificação – pela proficiência – em pós-graduação (com promessa de retorno financeiro); (ii) à qualificação internacional das pesquisas (com promessa de retorno por produtividade); e, (iii) à capacitação profissional (com promessa de retorno financeiro aos técnico-administrativos).

Além disso, no deslocamento da formulação ‘conhecimento na língua’ (SD10) para ‘nível de inglês’ (SD11), compreendemos que ‘nível’ se relaciona a uma ilusória objetividade de estágios que são apresentados nos cursos de línguas estrangeiras, rotulados como básico, intermediário e avançado. Com isso, o vocábulo ‘nível’ atribui um *status* ainda mais instrumental à língua inglesa, cuja finalidade é atender às promessas destacadas no parágrafo anterior.

Dado o leque promissor, ‘para poder [...] crescer’ (SD11), o sujeito destaca que apenas será necessário ‘melhorar’ o nível de conhecimento que já possui na língua inglesa e que, na relação com outras experiências que expõe em seu questionário, há de conseguir uma vaga em um nível mais avançado do curso de capacitação, com índice menor de inscritos. Assim como na SD11 a ênfase está em ‘melhorar o nível’, na SD12 o destaque está no verbo ‘atualizar’.

(SD12-T) *Estar me atualizando para que em caso de necessidade profissional possa estar preparada.*

Com base em Pêcheux (2009, p. 154), afirmamos que o sujeito se mostra à medida que ele “[...] simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro ‘já-dito’ do intradiscurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’”. Por isso, partimos do intradiscurso, cujos fios na horizontalidade contribuem para a problematização da marca linguística ‘atualizar’.

Entendemos que na forma linguística ‘estar me atualizando’, da SD12, emerge uma posição sujeito sustentada pelo discurso neoliberal. Para este gesto de leitura, tomamos como referência o gerúndio do verbo ‘atualizar’, já que dentro do discurso neoliberal há uma injunção no que se refere a essa continuidade da atualização, movimento constante, mudança, resignificação. Nessa SD, a atualização traz à baila a estreita relação do sujeito com a língua inglesa e, como consequência, o mercado de trabalho e sua rede de filiação de sentidos.

Na SD12, ao emergir a marca linguística ‘em caso de’, temos uma condição que o sujeito visa a atender, agora, para uma possível necessidade postergada. Nesse viés, esse sujeito desidentifica-se com o que foi dito até então em relação à FD universitária e suas fronteiras porosas, pois a contradição, nessa marca linguística, é que a língua inglesa ainda não é uma necessidade profissional, diferente do que apresentamos nas seções anteriores, que destacam a LI como necessária para a qualificação acadêmica-profissional (pós-graduação, acesso e produção de pesquisas).

Deslizando os sentidos da SD12 temos que um sujeito desatualizado é um sujeito parado. E, pelas articulações expostas pelo imaginário do sujeito-servidor, ao atualizar-se na língua outra, ele se prepara diante do ‘novo’ que o meio universitário pode apresentar. Nessa perspectiva, essa antecipação do sujeito não o tirará do ciclo de nosso gesto interpretativo da SD11 (a fórmula matemática condicionante da contemporaneidade).

Ainda, temos uma discursividade que aponta para o papel do cognitivo na aprendizagem da língua estrangeira. Compreendemos que esse cognitivo está relacionado com o processo de aquisição de conhecimento, o que, segundo essa perspectiva, envolve pensamento, percepção e memória (estabelecimento de redes lógicas). Isso problematizamos a partir da estreita relação entre a necessidade de exercitar a língua para mantê-la ativa cognitivamente, na SD13:

(SD13-T) *Toda língua necessita de **exercício permanente para manter-se ativa**. O oferecimento do curso na universidade pode ser uma importante oportunidade de capacitação.*²⁵

A paráfrase²⁶ que mobilizamos a partir dessa sequência discursiva aponta para o

²⁵ Esta sequência foi respondida com base na questão 22 “outras informações”.

²⁶ Neste estudo, a partir de Léon e Pêcheux (2011), quando nos referimos a paráfrases, consideramos duas sequências, ou mais, com o conteúdo semântico idêntico e onde a variação se situa no nível da estrutura sintática. Contudo, nessas sequências, a variação sintática (na formulação do intradiscurso) produz uma diferença de sentidos (no interdiscurso). Ainda, com Orlandi (1999, p. 36) compreendemos que “os processos parafrásticos

seguinte deslize de sentido: ‘sem exercício contínuo, a língua desativa-se’. Esse funcionamento, efeito da SD13, direciona-se a ‘toda língua’, qualquer uma: a materna, a nacional, a estrangeira. O ‘uso’ ativa, o ‘desuso’ desativa. O que é ativo, aqui, o que se usa, o que é exercitado, o que é necessário, o que está para o sujeito como uma demanda permanente, é o que tem vida. Logo, o exercício da língua é o que evita a sua morte no e para o sujeito.

Nesse viés, o sujeito expõe uma saída para que haja ‘uso’ e, assim, para que haja uma língua ‘ativa’: o curso de capacitação em LI oferecido pela instituição. Nesse jogo imaginário, o reconhecimento do programa funciona como uma ‘oferta’, ‘oportunidade’ de manter ‘ativa’ a língua outra. Essa ‘oportunidade’ é uma resposta à instituição que, diante do que pode e deve ser feito, está a capacitação, seja para atendê-la (SD11), seja para atender a sua comunidade interna/externa (SD10), ou, ainda, uma resposta à exigência da progressão por capacitação.

Novamente, a fórmula condicionante da contemporaneidade (‘se melhorar x, é possível atender y e com isso terá z’) funciona no intradiscurso: ‘se exercitar a língua permanentemente, é possível mantê-la ativa e, com isso, o sujeito estará capacitado’. Esse sujeito, que ora vive a língua outra, ora espera vivê-la, compreende nela uma necessidade permanente, seja para representar o agora, seja para nesse agora referendar o futuro. Essas marcas de temporalidade analisaremos no próximo capítulo, depois de retomamos as representações de língua problematizadas e sua relação com o objetivo deste estudo.

2.5 REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA: OS EFEITOS DE EVIDÊNCIA DE UMA LÍNGUA ÚTIL

Já que aqui nos propusemos a mobilizar os efeitos da ilusão de evidência sobre a LI, problematizamos com Orlandi (2012b, p. 66) que “a ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘naturais’”. Essa naturalidade, conforme apresentamos neste capítulo, é materializada na língua, em seu real, diante do equívoco, das falhas e faltas que precisam ser apagadas para provocarem esse efeito de evidência.

são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o entorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”.

Diante desse cenário de saturação de sentidos, citamos Debord (1997) e o que apresenta como a ‘sociedade do espetáculo’. Conforme o autor, o espetáculo é compreendido como algo grandioso, positivo, de valor, indiscutível e inacessível. Assim, interpretamos que em nosso estudo a LI é o espetáculo da nossa cena, marcando-se como produtiva para um sujeito produtivo.

O espetáculo da LI, como parte dessa sociedade do espetáculo, constitui-se em regras que implicam a sua “[...] aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve na medida em que aparece sem réplica, pelo seu monopólio da aparência” (DEBORD, 1997, p. 17). Quando destacamos a inexistência de réplica, referimo-nos à ausência de espaço para (re)produzir os mesmos efeitos da LI a uma outra língua, já que se consolida o monopólio, pela regularidade e, principalmente, a intensidade em que é inscrita discursivamente a sua finalidade. E por que esta saturação? A historicidade que articulamos neste enredo nos permite afirmar que o objetivo creditado a esse espetáculo não é outro senão chegar a si mesmo: a manutenção da LI, pela LI.

Se representar é atribuir sentidos e expor a opacidade do texto, como isso funciona a partir do jogo imaginário deste estudo? Nessa trama, a língua inglesa é representada como um instrumento útil para que o indivíduo possa ‘ser’ um sujeito-servidor de uma universidade, em um querer ‘vir a ser’ completo: ‘ser’ proficiente para, logo, ‘ser’ mestre, ‘ser’ doutor, ‘ser’ pesquisador, ‘ser’ profissional.

Assim, temos em cena um sujeito voraz no jogo entre a completude e a incompletude, produzindo efeitos discursivamente. E, considerando que no espetáculo temos uma degradação do ‘ser’ para o ‘ter’ (DEBORD, 1997), a partir de nosso gesto de leitura entendemos que o ‘ser’ é enunciado para que o sujeito possa ‘ter’, o que materializamos na fórmula condicionante da contemporaneidade²⁷ apresentada neste capítulo.

Destacamos, também, que esse ‘ter’, nas formações imaginárias do nosso enredo, relaciona-se a ‘ter’ um espaço em um curso de capacitação em LI, para então ‘ter’ e ‘parecer’ um sujeito de destaque no espaço universitário, contemplado com as progressões da sua carreira profissional (por capacitação e qualificação), e com as oportunidades que se dita(rão) por meio desta língua. Só assim poderá ‘parecer’ um profissional capacitado, um professor que cumpre o seu ofício como pesquisador além das fronteiras imaginárias, cujo nome aparece em uma revista internacional e, pelo fato de estar na língua outra, assume a posição de um sujeito qualificado e uma publicação qualificada.

²⁷‘Se melhorar x, é possível atender y e com isso terá z’.

Ainda, ao relacionar as sequências discursivas mobilizadas neste capítulo com a noção de FD, compreendemos de um lado a FD universitária, sua articulação com a produtividade intelectual, e a LI como o que sustenta, qualifica o pesquisador. Contudo, as fronteiras dessa FD são porosas e se constituem entre outras, como a FD neoliberal, em que a qualificação, atualização, realização são regras de base. Com isso, a LI funciona como base para evitar o processo de exclusão, pois o espetáculo perdura.

Nessa instância, a língua inglesa se mantém na projeção de John Adams²⁸, ou seja, em direção à ascensão, tramando a economia, a política e a sociedade, dando liberdade ao mundo para aderir às suas regras apenas a quem busca a participação e projeção no mundo capital. E, nessa prática, em um discurso não modalizado, a LI inclui, seleciona, mas para isso ela também exclui, avalia e, no efeito de objetividade, atribui o título de ‘proficiente’, ou ‘não-proficiente’.

A conjunção ‘para’ é constitutiva da historicidade da disseminação e proliferação da LI no mundo. Interpretamos, em nossa análise, que a consolidação e ascensão da LI esteve sempre ancorada em objetivos que representassem a projeção social, entre eles os citados em nosso enredo: a academia, as pesquisas, a educação, a ciência, as redes de trabalho. Nesse sentido, a LI suporta, sustenta o que outra língua não pode: ela, por si só, já é um qualificador, pois passa a ser uma lei que movimenta o sistema científico, uma lei que regulamenta o mercado de trabalho, a competitividade. A partir dessa sustentação de representações de língua, problematizamos que as discursividades que circulam no espaço acadêmico apontam para a heterogeneidade linguística; contudo, na falha, no equívoco, há o privilégio da LI, em detrimento de outras, pois essa língua atende a demandas em bloco. Com isso, a partir de Celada (2008, p. 146), entendemos que “[...] há a determinação de um sentido hegemônico, segundo o qual a língua veicular por excelência e, portanto, de comunicação e de inserção laboral é o inglês”.

Nesse viés, representa-se a LI como dispositivo que produz relações de poder, sustenta a passagem de um sujeito-graduado para um sujeito-pós-graduado; de um sujeito sem conhecimento para um sujeito culto; de um indivíduo para um sujeito-servidor de uma universidade; ou seja, há uma ilusão de inteireza de sujeito na e pela língua.

A partir da análise do funcionamento discursivo do espetáculo da LI parafraseamos a epígrafe – de Le Breton (2005) – que introduziu nossa cena teórica-analítica: ‘tudo ocorre como se fazer um curso de inglês se tornasse necessário para constituir-se em sujeito-servidor

²⁸ Esta ‘voz’ na história da LI é discutida no subcapítulo 2.2.

de uma instituição universitária'. É nessa tensa relação entre língua e sujeito que no próximo capítulo tramaremos o seu funcionamento diante de um espaço e tempo contemporâneo, em movimento constante, em sua forma líquida. Afinal, tudo é uma questão de tempo...

3 LÍNGUA INGLESA E AS FACETAS DO SUJEITO-SERVIDOR: UMA ANÁLISE NA CONTEMPORANEIDADE

Pois aqui, como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar. Se quiser ir a alguma outra parte, tem de correr no mínimo duas vezes mais rápido! (CARROLL, 2009, p. 186).

No capítulo anterior, detemo-nos à noção de língua, compreendendo que ela é produzida pelo e para o sujeito. A partir disso, problematizaremos ‘as marcas linguísticas de tempo e espaço’ (item 3.1), tendo como ênfase a noção de sujeito e sua relação na contemporaneidade.

Quando nos referimos ao sujeito, consideramos a perspectiva discursiva que o concebe em sua posição. Assim, neste capítulo lançamos mão das reflexões do sociólogo Bauman (2001) que, embora ancorado em outra perspectiva teórica, têm efeitos produtivos neste percurso analítico, quando apresentamos as discursividades que emergem em nossas tramas em relação ao sujeito líquido, na contemporaneidade. Este não mantém a forma com facilidade, já que, como destacamos na epígrafe, mesmo para ficar no mesmo lugar ele precisa correr mais rápido.

Nesse viés, ao analisarmos as múltiplas facetas do sujeito-servidor, consideramo-lo em sua posição fluida, mutável, flexível, marcada pela complexa rede de sentidos da contemporaneidade, dividido entre a incompletude e a busca pelo ser completo. É com esse propósito que no segundo subcapítulo (item 3.2) exploramos a LI como ‘uma língua que o sujeito vive’, abordando as marcas linguísticas de tempo presente. No terceiro (item 3.3), problematizamos a LI como ‘uma língua que o sujeito quer viver’, com ênfase nas marcas de tempo futuro. Por fim, ao abordarmos as ‘representações de língua inglesa: emergência e mobilidade do sujeito-neoliberal’ estabelecemos relações entre as seções exploradas e o objetivo deste estudo. Assim, iniciamos este percurso abordando a noção de sujeito que conduz nossa trama, em suas múltiplas facetas.

3.1 AS MARCAS LINGUÍSTICAS DE *TEMPO* E *ESPAÇO*

Tendo como referência Debord (1997), no capítulo anterior, abordamos o espetáculo da LI, relacionando-o a diferentes finalidades. O autor ratifica: “eis porque o espectador não se sente em casa em parte alguma, porque o espetáculo está em toda a parte” (DEBORD, 1997, p. 26). Assim, entendemos que o espetáculo também está em diferentes lugares (com

destaque ao espaço universitário e seus respectivos desdobramentos), consolidando-se historicamente em diferentes tempos.

Então, da mesma forma como ‘para’ que utilizamos a LI, há uma tensa relação que se estabelece entre a língua, a condição espacial e temporal, pois o espetáculo constitui: (i) o passado (nas relações de poder, a partir de diferentes conflitos internacionais); (ii) o presente (a exemplo da intensidade com que ela é apresentada no *corpus* deste estudo); (iii) e futuro (estabelecendo, no presente, uma projeção em relação ao conhecimento na/da língua com viés pragmático, utilitário).

Para problematizar este espetáculo, trazemos o que Bauman (2001) aborda sobre modernidade sólida e a modernidade líquida. Nessa metáfora, temos que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm a forma com facilidade. Os fluidos não fixam o espaço, nem o tempo. Já os sólidos diminuem a significação do tempo, resistindo ao seu fluxo. Os fluidos destacam-se por não se aterem a uma forma e estarem constantemente propensos a mudar.

Assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, **o tempo é o que importa**. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro (BAUMAN, 2001, p. 8, grifo nosso).

A partir da relação entre os fluidos e os sólidos, mobilizada por Bauman (2001), tomamos como base a sociedade em sua forma líquida, cujo tempo e espaço são fluidos. Nesse viés, interpretamos que a LI sustenta o sujeito fluido, pois mesmo que esteja em constante (des)construção, seja de formas, sentidos, vícios, objetivos, necessidades, é a mesma língua que prevalece²⁹. Nesse cenário, a LI é capaz de sustentar uma ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência e de homogeneidade (CORACINI, 2007). Compreendemos que esse efeito das constantes mudanças na sociedade líquida, e ao mesmo tempo sobreposição da LI em relação às outras, consolida-se como uma regularidade na contemporaneidade.

Bauman (2001), ao trabalhar com a noção de modernidade, possibilita-nos relacioná-la aos efeitos da contemporaneidade que designamos como constitutivos da pós-modernidade. Sobre essas diferentes referências em relação ao tempo, cuja forma é líquida, destacamos

²⁹ Esse funcionamento analisaremos no final deste capítulo, articulando a noção de tradição inventada (HOBBSAWM, 2008) com as representações de língua inglesa.

Peters (2000). Isso porque o autor afirma que o termo ‘modernidade’ se refere aos movimentos artísticos dos meados do final do século XIX, envolvendo uma ruptura em relação ao velho, tradicional, cuja crença se baseia no avanço do conhecimento. A partir disso, para o autor, o que chamamos de ‘pós-modernidade’ é uma nova tentativa de ruptura. Esta representa uma transformação do sistema e da prática da modernidade. Todavia, não há uma ruptura, mas, sim, outra forma de nos relacionarmos com o modernismo, ou seja, há uma continuação e, ao mesmo tempo, uma busca constante pelo novo. É por isso que neste estudo relacionamos o que Bauman (2001) apresenta como ‘modernidade líquida’ com a ‘pós-modernidade’.

Essas considerações são importantes, já que a pós-modernidade produz efeitos singulares nas discursividades que apresentamos com base nas marcas de tempo e espaço deste enredo. Então, para nossa análise é relevante considerarmos que o *locus* deste estudo (a universidade) é um espaço movediço, onde o conhecimento é (re)produzido, e um Aparelho Ideológico de Estado que é capaz de provocar mudanças na pós-modernidade e, ao mesmo tempo, ser mobilizado por ela.

Para compreender como emerge o sujeito discursivo, a partir dessas particularidades em relação ao tempo e espaço, referendamo-nos em Courtine (2009), pois o autor afirma que podem surgir diferentes posições-sujeito, mas fica à forma-sujeito a referência pela descrição de diferentes posições-sujeito de uma formação discursiva; por isso, também, o discurso é constitutivamente heterogêneo.

Forma-sujeito se refere ao sujeito do saber de uma determinada FD. A forma-sujeito tende a absorver o interdiscurso no intradiscurso. Por isso, a unidade imaginária do sujeito, e sua identidade presente-passada-futura, encontra aqui um de seus fundamentos (PÊCHEUX, 2009). Essa forma-sujeito não constitui um sujeito unívoco, pois a própria posição que ele ocupa no discurso se constitui continuamente pelas outras que (des)ocupa, ou seja, em suas múltiplas posições-sujeito. Assim, dentre as facetas da forma-sujeito histórica, emerge um sujeito neoliberal, pós-moderno³⁰, líquido e pragmático que, ao mesmo tempo, pode posicionar-se como sujeito-servidor, sujeito-trabalhador, sujeito-técnico, sujeito-docente e sujeito-pesquisador.

Pêcheux (2009), ao abordar sobre as diferentes posições no discurso, enfatiza a tese de que a ideologia interpela os indivíduos (na ordem do empírico) em sujeitos (na ordem do

³⁰ Concepção de sujeito fragmentado, múltiplo, e, ao mesmo tempo, comprometido com a globalização, com a política capitalista, contribuindo com a proliferação de verdades (com base em interesses econômicos e mercantilistas) (CORACINI, 2007).

discurso). Nesse gesto, temos um “[...] efeito retroativo que faz com que todo indivíduo seja ‘sempre-já-sujeito’ [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 141), afetado pelo simbólico. Em AD, a ideologia é constitutiva do discurso, é uma prática – determinada pela historicidade – em que emergem diferentes posições sujeitos.

Com base em Haroche (1992), compreendemos a ambiguidade do termo sujeito. Ao mesmo tempo em que é livre, capaz de agir e se responsabilizar por seus atos, é um ser assujeitado, desprovido de tal liberdade, pois para falar precisa ser submetido à língua, na história. Ainda, ele é assujeitado às regras estabelecidas pelos aparelhos jurídico-legais que o convocam a confessar uma verdade que, sobretudo, é a verdade do Estado. Concordamos com Debord (1997, p. 50), pois “[...] a pseudo-necessidade imposta no consumo moderno não se opõe a nenhuma necessidade ou desejo autêntico, que não seja, ele próprio, modelado pela sociedade e pela sua história”.

É nesse sentido que, ainda em consonância com Haroche (1992), entendemos que há uma ficção de liberdade e de vontade do sujeito que, para agir, precisa da ilusão de ser livre mesmo quando se submete. Esse sujeito, sob o olhar da perspectiva discursiva, além de ter a ilusão de ser origem do dizer e poder controlá-lo, pensa que pode, também, controlar os gestos de interpretação que outros sujeitos fazem a partir de seu discurso, buscando apagar a heterogeneidade discursiva (PÊCHEUX, 2009). Esse sujeito individualizado, dessa ilusória origem, remete-nos a uma das facetas que analisamos neste capítulo.

Nesta perspectiva discursiva, consideramos o sujeito clivado pelo inconsciente. Sobre isso, Pêcheux (2009, p. 277) aborda que “só há causa daquilo que falha”, referenciando-se à teoria lacaniana, no argumento de que o inconsciente é “[...] a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura [...]”. E, então, o inconsciente se manifesta na linguagem de diferentes formas, como, por exemplo, no lapso, ato falho, chiste. Isso ocorre considerando que há traços que não são apagados ou esquecidos, mas trabalham no sentido e, assim, abrem espaço para que os sentidos possam ser outros.

Nesse viés, considerando as identificações que ocorrem no discurso, que colocam o sujeito em sua posição por meio da formação discursiva que ocupa, temos um sujeito cindido (que assume várias posições no discurso), incompleto, descentrado (não como fonte do dizer, mas constituído pelo outro), heterogêneo, perpassado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, sendo que esta só existe através do sujeito e para o sujeito.

Para relacionarmos o sujeito a suas marcas no tempo, trazemos a epígrafe de Carroll (2009), que aponta no intradiscurso o advérbio de frequência ‘duas vezes’. Essa é uma marca

que funciona quantitativamente e, então, nos remete também ao discurso sobre a LI. Por isso, entendemos que o tempo que Carroll (2009) mobiliza é específico do apresentado em nosso enredo: a pós-modernidade, em seu tempo líquido.

Destacamos as marcas linguísticas de tempo do presente como algo que flui constantemente, intermediando o passado e o futuro, pois o ‘agora’ acaba de passar, e o ‘depois’ acaba de chegar. Assim, “poderíamos dizer que ‘passado’, ‘presente’ e ‘futuro’ constituem, embora se trate de palavras diferentes, um único e mesmo conceito” (ELIAS, 1998, p. 63), e é dessa trama que problematizamos, nas análises deste capítulo, as facetas do sujeito-servidor.

No gesto analítico do capítulo anterior, temos nas marcas linguísticas destacadas a referência de uma língua útil, capaz de regar a inclusão ou exclusão nas redes de trabalho, pois funciona a “[...] determinação de um sentido hegemônico, segundo o qual a língua veicular por excelência e, portanto, de comunicação e de inserção laboral é o inglês” (CELADA, 2008, p. 146). Dando sequência a este enredo, remetemos as marcas temporais, citadas no parágrafo anterior, ao sujeito pragmático, por considerar que há a imposição de um imediatismo que convoca o sujeito a estar pronto em relação à língua e suas demandas, como um guardião de seu(s) espaço(s).

Celada (2008, p. 146), ao abordar sobre os processos de instrumentalização a que são submetidas as línguas estrangeiras no mundo contemporâneo, considera que pressupõem um sujeito pragmático e que há a “necessidade de atender às suas urgências alimentando a ‘imagem’ de que domina a língua, muito mais do que solicitando dele que se filie a um saber ou a uma memória”. Interpretamos que esse pragmatismo se reduz aos aspectos úteis, necessários, limitando-se ao valor utilitário do conhecimento. Uma boa referência é a fórmula condicionante da contemporaneidade (‘se melhorar x, é possível atender y e com isso terá z’), que funciona como um produto da FD dentro da sociedade neoliberal, conforme exploramos no capítulo anterior.

Em relação ao imediatismo desse sujeito pragmático, há uma regularidade em relação às marcas que emergem no *corpus* deste estudo, pois o ‘sempre’, ‘hoje em dia’, ‘atualmente’, continuam produzindo efeitos no discurso sobre a LI. Por isso, o que está em projeção é o futuro. Este inicia após o tempo presente e não apresenta um fim definido, é fluido. É o que ainda não aconteceu, o que ainda não temos, vemos, fazemos, sentimos e que está longe de ser tamponado. Aqui, o que tramamos é uma questão de ‘tempo’. A partir disso, desdobramos

as próximas seções em: (i) uma língua que o sujeito vive, em seu tempo e espaço; (ii) uma língua que o sujeito ainda quer viver, em um tempo e espaço que ainda não é seu.

3.2 UMA LÍNGUA QUE O SUJEITO VIVE: AS MARCAS DO SUJEITO NO TEMPO

Conforme apresentado no capítulo anterior, a LI é a língua do conhecimento, da ciência, da comunicação e do mercado de trabalho, em um cenário marcado pela diversidade e pelo multilinguismo³¹. Dando continuidade a essa perspectiva, abordamos as marcas temporais que remetem ao imediatismo e como, a partir dessa perspectiva de língua utilitária, emergem as múltiplas facetas do sujeito-servidor.

Essa língua que entrelaça o passado, presente e o futuro é efeito do que se enuncia no âmbito profissional, espaço onde se regula a forma-sujeito histórica, comprometida com a política capitalista, da sociedade líquida, conforme podemos interpretar ao debruçarmo-nos na primeira sequência discursiva deste capítulo:

(SD8-D) *Sempre gostei de estudar línguas e sinto falta da língua inglesa especialmente no âmbito profissional mas igualmente para ter acesso a produções culturais (filmes, livros, etc) neste idioma.*³²

Para mobilizar o funcionamento do advérbio grifado, fazemos uma análise das relações de temporalidade, com objetivo de compreender, em seguida, como ele funciona como um conector entre o tempo e as diferentes experiências provocadas ou possibilitadas pela LI: (i) verbo gostar, no passado, referenciando-se ao estudo de línguas; (ii) verbo sentir, no presente, relacionado-se à falta provocada pela LI; (iii) relação dos dois verbos, ‘gostar’ de estudar e ‘sentir’ falta da LI, em diferentes tempos, abrindo brechas para que a partir de experiências já vividas haja a possibilidade de viver as novas: no âmbito profissional e no acesso às produções culturais.

Com base nisso, o sintagma ‘sempre gostei’ funciona como uma memória, em que o passado se faz presente na ‘falta da LI’. Ao mesmo tempo, esse presente – língua que falta – já é o futuro materializado em uma demanda que pode ser atendida pelo gosto da LI, conforme problematizamos no quadro a seguir:

³¹Depreendemos o termo multilinguismo “[...] como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23).

³² Esta sequência também foi analisada no capítulo 2.

QUADRO 4 – Funcionamento discursivo do advérbio ‘sempre’

(sempre gostei) (passado)	(sinto falta da LI) (presente)	(superar a falta da LI, pelo gosto) (futuro)
------------------------------	-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

O objetivo de apresentarmos esse quadro não se detém às relações da LI e do sujeito dicotomizadas no tempo, mas, sim, compreender como elas se fundem, pois há um movimento em direção à continuidade que parece apagar os limites entre passado, presente, futuro. Por isso, ancoramo-nos em Elias (1998, p. 66), pois o autor afirma que “o que constitui o passado funde-se sem ruptura com o presente, assim como este se funde com o futuro. Podemos ver isso com clareza quando o futuro, transformado em presente, transforma-se, por sua vez, em passado”.

Considerando que o quadro 4 nos aponta para uma língua cujos efeitos o sujeito vive, destacamos que a ‘falta’ que o constitui tem como consequência a busca incessante pelo seu preenchimento, possível a partir do verbo que produz um efeito de voluntariedade: ‘gostar’. Com isso, o processo de necessidade da LI passa a ser representado de forma modalizada: a língua faz o sujeito sentir-se e posicionar-se na falta. Estabelece-se, então, uma aparente relação entre o ‘gosto pela língua’ (que se mantém) e a possibilidade de se ter acesso a ela (domínio inatingível), como algo que acompanha a existência do sujeito e, assim, uma falta que passa a ser constitutiva. Nas palavras de Ferreira (2003, p. 43), essa falta “é o motor do sujeito e é lugar do impossível da língua”.

Tendo em vista a formulação ‘sempre gostei’, trazemos alguns sentidos disseminados no dicionário, e que se reportam ao verbo ‘gostar’, quais sejam: apreciar, achar agradável, prazeroso, simpatia por, amar, estimar, julgar bom, aprovar (HOUAISS, 2004). Analisando esses sentidos socialmente construídos sobre esse verbo, funcionando como uma glosa do verbo optar, na forma linguística ‘sempre gostei de estudar línguas’, emerge um sujeito que, na ficção de liberdade e vontade, pode estudar diferentes línguas, as que quiser, as que o convidam à busca incessante pelo domínio linguístico, pois ele pensa que pode dominar, conscientemente, sua relação com a linguagem. Conforme Payer (2005, p. 12), “[...] esta demanda requer também que sejamos capazes de uma certa performance de linguagem, a fim de imprimir essa tal imagem de domínio destes elementos, de impressionar os interlocutores e de convencê-los através da produção de evidências de sentidos”.

Por outro lado, temos o substantivo ‘falta’, cujo sentido desliza para: carência de algo considerado necessário, ausência, infração (HOUAISS, 2004). Com isso, contrapomos o

sujeito que precisa da ilusão de ser livre, mesmo quando se submete, conforme já problematizamos neste enredo teórico-analítico. Isso porque ao passo que o sujeito pensa estar sendo convidado a viver outra língua, ele está sendo convocado pelas discursividades que circulam no lugar de onde ele fala, e assim o faz na vontade, na ilusória voluntariedade.

Nesse atravessamento ideológico do sujeito, ele não escolhe o que diz em uma determinada situação, pois seu dizer é constantemente afetado por este ‘já lá’. Sobre isso, Fuchs e Pêcheux (2010) questionam essa perspectiva de sujeito enunciador portador de escolha, intenções, decisões. O que compreendemos, então, é que o sujeito continuará, ‘sempre’, sentindo-se ‘em falta’ e constantemente buscando tamponá-la.

Essa falta da LI, provocada pelas experiências que causam o efeito contínuo de incompletude do sujeito, conforme apresentaremos na SD14, se dá em um movimento de constância, o que corrobora, mais uma vez, com as projeções dos líderes americanos³³ quando se referiam a essa língua e sua proliferação mundo afora, com a sua marca de ascensão no tempo:

(SD14-T) *A carreira profissional esta (sic) exigindo cada vez mais o domínio da língua inglesa.*

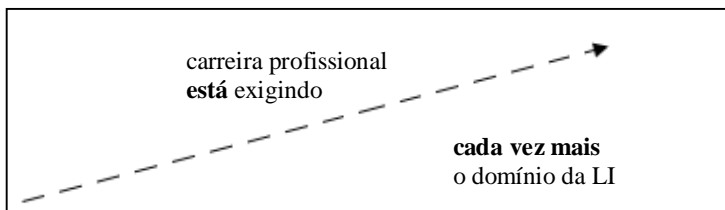
O verbo auxiliar ‘estar’, seguido do gerúndio ‘exigindo’, forma uma locução verbal e funciona como uma ponte que coloca em relação o sintagma nominal ‘carreira profissional’, de um lado, e a locução adverbial ‘cada vez mais’, de outro, referindo-se à intensificação do espetáculo da LI nesse cenário. Interrogando o verbo, questionamos: quem exige? Tramando essa sequência à analisada anteriormente, há uma personificação em que a exigência se relaciona à falta que a LI provoca na carreira profissional. Essa falta tem como efeito a prática discursiva de que a LI sustenta maior e melhor produtividade: ‘cada vez mais’ (intensificação) e melhor (‘domínio’); e, assim como a superação da ‘falta’, a ‘exigência’ também não pode ser tamponada. Nesse sentido, essa ênfase na produtividade é uma das facetas do sujeito pragmático, que se limita ao valor utilitário do conhecimento, para que mais do que a inserção laboral, haja a ascensão profissional.

Fazemos esse gesto de leitura, em que relacionamos as marcas linguísticas de intensificação da LI à produtividade, pela relação que o sintagma ‘carreira profissional’

³³ Referimo-nos à historicidade da LI tramada no capítulo anterior, quando destacamos que John Adams, em 1780, ao projetar o futuro dos EUA, afirmou que o inglês seria uma língua amplamente disseminada nos seguintes séculos, mais do que o latim foi no passado ou que o francês foi no presente em que enunciava.

mantém com a locução adverbial, no intradiscurso, e com a LI, do intra ao interdiscurso. Nesse sentido, mobilizamos esse imaginário que se instala sobre a LI, no quadro abaixo:

QUADRO 5 – Funcionamento discursivo da locução adverbial ‘cada vez mais’



Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise desse funcionamento, a locução adverbial ‘cada vez mais’ se refere ao que Courtine (1999, p. 20) chama de ‘rituais discursivos da continuidade’, pois essa marca temporal de duração através da sucessão indica a repetição. Assim, ela produz

[...] um corte temporal ligando o presente da enunciação ao passado – e também ao futuro – discursivo, em uma anulação imaginária do processo histórico, com sua duração e suas contradições próprias, constitutivas do próprio interdiscurso: essas formulações inscrevem, assim, no fio do discurso de um sujeito, a continuidade linear de uma sucessão temporal passado-presente-futuro [...]

A linha que utilizamos para problematizar a locução adverbial ‘cada vez mais’, com destaque para o advérbio de intensidade ‘mais’, remete-nos a um imaginário de língua sob o viés quantificável, que além de unir, produz uma gradação crescente: quanto maior o domínio da LI maior a probabilidade de o sujeito atender à exigência da carreira profissional (SD14) e maior a ilusão de que é possível completar a falta que ela lhe provoca no âmbito profissional (SD8).

Além disso, destacamos que, na linha do quadro 5, representamos a continuidade de maneira irregular (sob traços rompidos), já que não há ‘ritual sem falhas’ (PÊCHEUX, 2009). Sobre isso, entendemos que um desses furos entre os traços pode apontar para o bloco de países dominantes, como sendo, também, quem exige o domínio da LI, para que, por meio dessa língua, mantenham a direção econômica no cenário internacional.

Ainda, esse funcionamento da subordinação do ilusório domínio da LI, em relação ao âmbito profissional, constitui a lei de mercado, cujas faltas, exigências provocam um efeito de objetividade de que a necessidade da carreira profissional apontada no intradiscurso (domínio da LI) é uma verdade, pois é sustentada no interdiscurso. O que temos, porém, é que a possibilidade de atender à(s) exigência(s) da carreira profissional (domínio da LI) torna-se

uma dívida eterna pelo impossível da completude e, por isso, esse é um ritual, também, de falhas.

Isso tudo porque a referida lei de mercado apresenta o que Payer (2005) chama de um enunciado todo-poderoso que pode ser resumido em uma palavra: sucesso. Essa palavra de ordem que circula na contemporaneidade, funciona em grande escala e é uma “[...] promessa a ser obtida ao preço da obediência a novas leis que têm seu nome também já reconhecido: são as ‘leis de mercado’”.

Mariani (2004), conforme apontamos no capítulo anterior, ao descrever a colonização inglesa, destaca que o objetivo maior nesse processo era transplantar, mesmo que imaginariamente, o modo de vida inglês. Os efeitos de sentido que mobilizamos a partir desse verbo nos fazem destacar o ‘transplante’ como o processo que possibilitará receber um órgão que, embora não seja nosso, é imprescindível para que continuemos a viver.

Trazemos essa metáfora para nossa trama por compreender que a intensidade léxico-sintática apresentada no intradiscorso dos recortes deste estudo nos conduz ao gesto de interpretação de que se quer, necessita, busca, ‘cada vez mais’ a língua outra. Em outras palavras, emerge o desejo de transplantar uma língua útil, de domínio universal, para o domínio local de uma universidade que, para sobreviver ao primeiro, precisa desse transplante. Assim, apresentamos o funcionamento da temporalidade apresentada no intradiscorso, nas marcas linguísticas ‘dia a dia’, ‘hoje em dia’ e ‘diariamente’ e a intensificação com que se exige o referido ‘transplante’:

(SD15-T) *Indispensável no dia a dia de meu trabalho. Diariamente temos manuais, catálogos e outros docs.*

(SD16-T) *Sinto muita necessidade de aprender (sic) pois já faz parte do meu dia a dia e não tenho capacidade de ação quando exigido.*

(SD17-T) *Apreender outra língua (sic) pois é muito importante hoje em dia e conseqüentemente Fazer Mestrado e Doutorado.*

Essa é uma trama cuja intensificação, grifada no intradiscorso e associada a uma temporalidade imediata, aponta para o transplante da LI como o que pode e deve ser feito, pois, a partir dele, temos o órgão que dá vida e movimento ao sujeito-neoliberal, ou seja, maior produtividade acadêmica/profissional. Entendemos que essa posição-sujeito emerge

com a identificação ao saber da FD dominante³⁴, cuja ênfase está na exigência de ação (sujeito agente), na importância de aprender outra(s) língua(s), na importância de alcançar as diferentes titulações acadêmicas e na íntima relação da LI com situações de trabalho. Nessa cena, é tamanha a atração quantificável do sujeito e da LI, que ela passa a ilusoriamente completar o um: o sujeito-servidor. Com base nisso, apresentamos o quadro abaixo, em que fazemos, junto com a relação temporal, a análise da intensificação e argumentos que imperam no discurso sobre LI:

QUADRO 6 – Uma relação quantificável

Intensificação da LI	Relação temporal	Relevância da LI
(SD15) indispensável (adjetivo)	Dia a dia; diariamente	Trabalho: manuais, catálogos e outros documentos
(SD16) muita (advérbio de intensidade) necessidade	Dia a dia	Capacidade de ação
(SD17) muito (advérbio de intensidade) importante	Hoje em dia	Fazer mestrado e doutorado

Fonte: Elaborado pela autora.

A relação apresentada no quadro 6 se pauta nas formas linguísticas que produzem efeito de intensidade, com marcas de temporalidade específicas, que indicam, quantitativamente, um presente com efeito de continuidade, logo já passado e futuro. Assim, a injunção presente em algo que se põe discursivamente como indispensável (SD15), de muita necessidade (SD16) ou importância (SD17), faz dessa falta a insuficiência do sujeito diante do trabalho, na universidade, o que se relaciona, também, à língua instrumental problematizada no capítulo anterior, pois ela funciona ‘para’: (i) desempenho no trabalho (com manuais, catálogos e outros documentos) (SD15); (ii) capacidade de ação diante das demandas exigidas (SD16); e (iii) fazer mestrado e doutorado (SD17). A relação temporal apresentada no quadro 6 nos remete ao imediatismo da contemporaneidade, reproduzindo o discurso das emergências imediatas presentes no interdiscurso. Sobre essas marcas de tempo associadas a essas atividades, Elias (1998, p. 46) contribui, afirmando que:

Com os avanços da urbanização e a expansão do comércio, fez-se sentir com intensidade cada vez maior a necessidade de sincronizar o número crescente das atividades humanas, e de dispor de uma rede de referências temporais cuja extensão regular pudesse servir de quadro de referência.

Quando destacamos que o passado constitui as marcas do presente, compreendemos como importante destacar a historicidade constitutiva nas formas linguísticas que colocam a

³⁴ Referimo-nos à FD neoliberal problematizada no capítulo anterior.

LI numa relação ‘muito’ necessária e de ‘muita’ importância, quantificando-a, pois quanto mais apre(e)ndê-la, melhor. A partir de Indursky (2003), destacamos que, nessa ordem da repetibilidade, o sujeito produz um duplo movimento: (i) retira seu discurso de uma rede de formulações pré-existentes; (ii) (re)inscreve seu dizer nesta mesma rede de formulações.

O que problematizamos, aqui, é como emergem e se (re)produzem discursivamente os referidos advérbios de intensidade em direção à LI e sua relação com a ‘violência’³⁵. Isso porque esse substantivo funciona na história da referida língua, pois é comum a relação de diferentes conflitos mundiais sob liderança de quem se consagrou como potência mundial, com a ‘sua’ língua inglesa: EUA. Nessas condições de produção, destacamos o fim da Segunda Guerra Mundial e a propagação política e cultural desse país na Europa Ocidental e, em seguida, mundo afora.

Nesse sentido, consideramos que o processo de consagração das grandes potências, em especial dos EUA, se deu e ainda se dá, também, pela violência da imposição (nem sempre direta) da LI. Com isso, o ‘dia a dia’ do nosso trabalho se constitui em relação ao ‘dia a dia’ das outras potências que ditam a ciência, a política, a cultura, a educação. E, caso não apre(e)nda a língua da referida potência, o sujeito-servidor pode ficar sem ação, da mesma forma que ficaria um sujeito-soldado sem sua arma em um contexto de guerra. Com isso, “se a geopolítica pode ser definida como a análise das rivalidades de poder sobre um determinado território, fica claro que as línguas são o reflexo das relações de força” (LE BRETON, 2005, p. 12).

Como efeito dessa violência de imposição da LI, ao apontar para a intensidade no intradiscurso, emerge o sujeito da falta, colocando em cena algo que está em excesso, demasiado: a necessidade, importância da LI. Funciona, nessas marcas, um discurso de glorificação (PHILLIPSON, 1993), pois os efeitos que emergem a partir desse sentido se aliam às políticas linguísticas de promoção da LI. A regularidade com que essa exigência emerge, por sua vez, é capaz de deixar o sujeito sem ação (SD16), ‘desglorificando-o’.

Esse excesso, todavia, ocorre somente quando exigido: ‘dia a dia’. Assim, como consequência, essa marca linguística produz sentidos que ratificam a contínua incapacidade do sujeito de agir, na falta da LI. Sobre isso, consideramos que o sujeito-pós-moderno é “[...] incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover não tanto pelo ‘adiamento da satisfação’, [...] mas por causa da impossibilidade de atingir a satisfação” (BAUMAN, 2001, p. 37).

³⁵ Referimo-nos à violência como um efeito da injunção.

É partindo dessa impossibilidade que nos remetemos, neste estudo, ao sujeito-neoliberal, que, movido pela ilusória missão de ser completo, move-se rápido, agilidade essa necessária mesmo para ficar no mesmo lugar. Esse sujeito, embora sem ação diante da falta da LI, também entra no ciclo que o convoca para a busca pelo instrumento que lhe devolva a condução que, talvez, não teve e não terá, pois essa possibilidade de atingir a completude também é líquida.

Essa ‘capacidade de agir’ (SD16) se refere à aptidão, faculdade, habilidade, talento do sujeito líquido em praticar determinada ação, mas que depende ‘muito’ (SD16 e SD17) da LI. E, conforme Revuz (1998, p. 227), se “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”, para poder agir é preciso contornar-se em outro. Nesse viés, entendemos o imaginário de uma língua capaz de dar movimento ao sujeito, possibilitando-lhe agir, atuar como protagonista no espaço universitário, representando, assim, uma língua útil para a progressão acadêmica, profissional.

A necessidade, intensificada pelo advérbio ‘muita’ [necessidade] (SD16) e marcada pela forma linguística ‘já’ [faz parte do meu dia a dia] sustenta-se como uma demanda que emergiu no ‘dia a dia’ desse sujeito-servidor, antes mesmo que pudesse prever. Assim, compreendemos que a antecipação que foi destacada na SD12 (atualizar-se, para em caso de necessidade estar preparada) não foi contemplada na SD16 (faz parte do dia a dia, logo não tenho capacidade de ação quando exigido), pois o sujeito não ‘pôde’ atualizar-se e o tempo foi mais fluido do que ele. Talvez isso se deva ao que apontamos na epígrafe deste capítulo: o sujeito continuou no mesmo lugar, mas não correu duas vezes mais rápido.

A partir dessa intensificação marcada no intradiscurso, destacamos o que Montaut (2005, p. 82) afirma sobre a LI e sua relação com a função pública: “se, no final do século XIX, a vontade de domínio do inglês correspondia à loucura por um posto em alguma função pública [...], hoje a loucura por trabalho lucrativo passa, não há dúvida, ainda mais pelo inglês”. Traremos esta citação no próximo capítulo, mas a mobilizamos aqui para problematizarmos a substituição da marca linguística ‘já’ (faz parte do meu trabalho – SD16) pela forma linguística ‘ainda’ (continua fazendo parte do meu trabalho), pois a função pública no espaço universitário também se vincula à possibilidade de maior lucratividade, pela LI, o que condiz com a autora e com as sequências já analisadas neste enredo.

Montaut (2005), referenciando-se à função pública, faz uma relação da LI com o trabalho lucrativo. Nesse caso, o desencadeamento da incapacidade de ação (SD16) pode levar o sujeito a uma menor lucratividade. Esse gesto interpretativo trazemos a partir do que

apresentamos no capítulo anterior, em que a LI se configura como uma língua hegemônica em processos seletivos de pós-graduação ou na publicação internacional de trabalhos científicos. Situações como essas se relacionam à investidora na qualificação e consequente progressão no serviço público, o que desencadeia em uma projeção financeira. Ao mesmo tempo em que na SD16 temos que a LI ‘faz parte do *meu* dia a dia’, na SD18, conforme apresentaremos a seguir, ela ‘está presente em *nosso* dia-a-dia’:

(SD18-T) *Porque é uma língua universal e está presente em nosso dia-a-dia.*

O substantivo grafado com hífen, conforme antiga regra da língua portuguesa, remete-nos ao sentido de cotidiano. Nessa sequência, o pronome possessivo ‘nosso’ funciona em concordância com o sentido de uma língua universal, evocando uma busca coletiva pela LI. Além disso, o verbo ‘está’, mediando a presença da língua no cotidiano, apresenta-se de forma generalizada, sob o efeito de reticências, como algo que passa pelo sujeito com frequência (manuais, catálogos, outros documentos – SD15).

No pronome possessivo ‘nosso’, constituído também pelo possessivo singular ‘meu’, há um efeito de sentido que integra uma coletividade. Sobre isso, Grigoletto (2002, p. 180) aponta que “assim, o gesto do sujeito do discurso de trazer para o interior da enunciação uma coletividade produz os efeitos de que seu dizer é partilhado por essa coletividade, de que ela a representa e, também, de que não há nenhuma voz que não se identifique com o que é dito”. A partir da análise problematizada pela autora, neste estudo, ao tomarmos como base o pronome possessivo ‘nosso’, compreendemos que na produção da indeterminação o referido pronome nos remete a uma demanda coletiva (sujeito-servidor), de um grupo social que partilha, no dia a dia, das regras atravessadas pelos saberes da academia, da ciência, do mercado de trabalho. Nesse universo estabilizado, como afirma a autora, produz-se o efeito de que todas as vozes se identificam com o que é dito.

Ainda, a intensidade com que essa língua é marcada não condiz com algumas condições de produção imediatas, analisadas no questionário do apêndice I. Uma delas é que a maioria dos participantes deste estudo está há mais de 4 anos sem estudar a referida língua; e ninguém deu continuidade ao estudo da ‘importante’, ‘indispensável’, ‘necessária’ LI por mais de 5 anos. Nesse sentido, essas marcas de glorificação da LI se constituem a partir da (re)produção de uma discursividade fortemente disseminada, em que é importante atribuir à LI adjetivos que intensificam o grau de valoração dessa língua em relação às outras,

principalmente quando oportunidades, como a de um curso de capacitação, entram em cena.

Assim, a regularidade nesse percurso analítico é o sujeito promover-se – em relação a uma vaga em um curso de capacitação em LI – com base no discurso de glorificação da língua que vive, ratificando-a como necessária. Sobre isso, Le Breton (2005) destaca que o uso do inglês é um dos meios mais rápidos e seguros de ascensão social na empresa, mas há setores em que a LI se tornou uma necessidade. Esse discurso, no espaço universitário, não é unívoco, pois enquanto de um lado temos um sujeito bloqueado diante da falta provocada pela LI, de outro temos um sujeito que resiste à regularidade de intensificação e adjetivação da LI, em um espaço em que não foi convidado a dizer-se sobre a relação da língua com o seu trabalho; trata-se de um destaque no campo ‘outras informações’ do questionário sobre o qual ele submeteu-se e que constitui o *corpus* deste estudo:

(SD19-T) *Atualmente a língua não tem nenhuma relação com meu trabalho*³⁶.

Compreendemos que a função de uma questão nomeada ‘outras informações’ é esclarecer questões dúbias que possam ter ficado em aberto; uma oportunidade para o sujeito se (re)velar e controlar os possíveis gestos de interpretação de seu interlocutor. Com isso, destacamos que o questionário respondido pelo servidor (conforme apêndice II, linha 3) em nenhum momento pedia que ele justificasse se o curso que gostaria de participar contribuiria no desenvolvimento das suas atividades profissionais. Contudo, mesmo que inconsciente, ele se sentiu convidado a mostrar a sua singularidade ou resistência ao discurso glorificante da LI.

Nesse sentido, o advérbio de tempo ‘atualmente’ (SD19) recupera uma memória do passado, em relação ao presente (LI não tem relação com o trabalho), mas com lacunas que nos fazem entender que esse cenário pode mudar. Esse gesto de leitura fazemos a partir da escolha do advérbio da sentença, já que as demais marcas linguísticas (diariamente, dia a dia, hoje em dia) relacionam-se com uma regularidade que perdura em uma maior extensão de tempo. A marca ‘atualmente’ se fixa a uma atualidade que, como tudo que se atualiza tão facilmente nessa sociedade líquida, pode ser (des)construído, renovado. Ainda, calcamos esta análise na formulação da denegação em ‘não tem nenhuma relação com meu trabalho’, pois ela funciona como um meio de tomar conhecimento do que está recalcado e, assim, pela ordem do inconsciente, do que tentamos tamponar, diz-se negando e nega-se dizendo. “Porque é isso mesmo que nos ensina o discurso: o lugar da falha, da incompletude e também

³⁶ Esta sequência foi respondida com base na questão 22 “outras informações”. Destacamos que ela se refere ao mesmo enunciador da SD5, problematizada no capítulo anterior.

o lugar do possível, da transformação” (ORLANDI, 2012b, p. 143).

De qualquer forma, essa dispersão de sentido, em relação à regularidade do discurso que glorifica a LI, em que tem o inglês como referência para a atuação profissional em um *locus* universitário, é o que chamamos de resistência. Concordamos com Coracini (2007, p. 17) que “[...] o discurso é o lugar em que o poder se exerce, mas é também o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder [...]”.

Conforme representações articuladas no capítulo anterior, sendo esta a língua da ciência (produção e publicação de pesquisas) e a língua de acesso aos cursos de *stricto sensu* (mestrado e doutorado como ponte direta e indireta para a ascensão profissional, salarial), como ela é capaz de marcar-se sem ‘nenhuma relação’ com o espaço de trabalho (universidade)? Considerando as regularidades que emergem no *corpus* deste estudo, entendemos que a LI está ‘diariamente’, ‘hoje em dia’ e no ‘dia a dia’ do servidor público da universidade em cena e essa experiência que o sujeito vive interfere no trabalho (‘indispensável no dia a dia do meu trabalho’ – SD15), deixa-o sem ação (‘[...] faz parte do meu dia a dia e não tenho capacidade de ação quando exigido’ - SD16), e impossibilita-o a atingir o grau de pós-graduação (‘[...] fazer mestrado e doutorado’ - SD17).

Relacionamos essas marcas de tempo (diariamente, hoje em dia, dia a dia) com a forma linguística ‘nenhuma’, pois essa totalidade desliza a outra rede de sentidos quando emerge com o advérbio ‘atualmente’, o que possibilita a seguinte paráfrase da SD19 (‘atualmente a língua não tem nenhuma relação com meu trabalho’) em relação à SD15, SD16 e SD17:

- (i) *Diariamente*, a língua tem relação com meu trabalho;
- (ii) A língua tem relação com o *dia a dia* do meu trabalho;
- (iii) *Hoje em dia*, a língua tem relação com meu trabalho.

Ainda, não podemos desconsiderar as possíveis particularidades do trabalho desse participante, mas compreendemos, também, que há uma contradição na formulação, que põe em cena um sujeito cindido, pois mesmo sendo enunciado que ‘atualmente a língua não tem nenhuma relação com o meu trabalho’ (SD19), ao ser questionado sobre a sua motivação para estudar a LI, expõe o que já problematizamos no capítulo anterior, na SD5: ‘para realizar viagens a países que falam a Língua, meu desenvolvimento pessoal, e também acadêmico’. Nessa contradição, efeito da trama discursiva da SD5 e SD19, a marca linguística ‘para’ (SD5) modaliza a formulação que distancia a relação da língua inglesa com o trabalho (SD19). Assim, a preposição ‘para’ funciona como um recurso argumentativo, projetando a

funcionalidade do curso de capacitação no futuro, vinculando a língua a planos, pretensões, metas.

Ainda, tramamos a SD19 (‘atualmente’ a língua não tem nenhuma relação com meu trabalho) com a SD12 (estar me ‘atualizando’ para que em caso de necessidade profissional possa estar preparada), já que nas duas sequências emerge o significante ‘atual’. De um lado funciona um advérbio (atualmente) e de outro um verbo (atualizando) e, em ambos, nosso gesto de leitura nos leva a entender que há uma estreita relação com a antecipação do sujeito diante do que ainda pode viver. Assim, no próximo subcapítulo tramaremos: (i) o sujeito e sua relação com as marcas temporais que indicam futuro; e, (ii) como essas marcas se relacionam ideologicamente na interpelação do sujeito.

3.3 UMA LÍNGUA QUE O SUJEITO QUER VIVER: REDE SIGNIFICANTE DA LÍNGUA OUTRA

Se de um lado emerge o sujeito efeito de uma língua que vive, por outro temos o sujeito da antecipação, que – dado o discurso sócio-historicamente disseminado – produz efeito de injunção nas discursividades produzidas. Nesse sentido, a ponte entre passado e presente entrelaça a emenda das marcas linguísticas que indicam futuro, perspectiva, promessa de objetivos concretizados com e na LI. E por que quer viver (n)essa língua outra? A partir da sequência a seguir, problematizamos como é tramada a noção de ‘futuro’ em consonância com a LI:

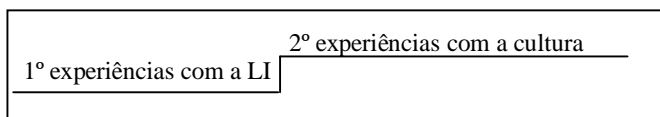
*(SD20) Oportunizar experiências com a língua inglesa, e **futuramente** com a cultura.*³⁷

Embora o verbo ‘oportunizar’, no infinitivo, não possui marca temporal, no fio discursivo da SD20 ele funciona em um presente ou futuro próximo, pelas relações estabelecidas entre as duas orações. Essa análise fazemos por considerar que o verbo ‘oportunizar’ [experiências] se refere a dois substantivos diferentes (língua inglesa e cultura) e, também, a duas relações temporais diferentes, marcadas pela coordenação ‘e’, que funciona como uma adição de duas oposições: (i) ‘futuramente’; (ii) uma marca temporal anterior a ela (presente ou futuro próximo). Com isso, os substantivos ‘língua inglesa’ e ‘cultura’ funcionam em oposição, junto às marcas temporais que emergem entre a coordenação ‘e’.

³⁷ Esta sequência foi respondida com base na questão 22 “outras informações”.

Assim, é interessante destacar que efeitos a experiência com a LI pode ter para se opor à experiência com a cultura, embora o léxico ‘experiência’ tenha sido suprimido no intradiscurso da segunda oração. Considerando essa elipse, no quadro a seguir, podemos compreender como a ordem da formulação funciona com a ordem discursiva:

QUADRO 7 – Experiências: da ordem lexical no intradiscurso ao interdiscurso



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do funcionamento da SD20 problematizado no parágrafo anterior, para chegar à dicotomia estabelecida entre língua e cultura, mobilizamos no quadro 7 a ordem lexical do intra ao interdiscurso, considerando as experiências materializadas e suas marcas no tempo. A primeira ordem que destacamos se refere à da formulação, em que o substantivo ‘língua inglesa’ emerge antes da cultura. Nesse gesto interpretativo, a experiência com a LI pode estar relacionada aos aspectos formais, seja do aprendizado de uma língua-estrutura, ou das experiências do ‘dia a dia’ (SD15 e SD16) do sujeito-servidor. Já a experiência com a cultura, com base no advérbio ‘futuramente’, emerge como uma consequência ou algo possível de ser realizado apenas pelas experiências estruturais com a LI.

Por outro lado, na segunda ordem, a do interdiscurso, ecoa a memória da LI relacionada a experiências de cunho instrumental, utilitário, para que apenas depois dessa demanda atendida seja possível e dispensado ‘tempo’ com a cultura. Então, tramamos ‘cultura’ com a noção de espaço na sociedade líquida, em que nos tornamos um pouco outro porque ocupamos, também, espaços outros.

Esses espaços relacionamos ao lugar onde está e aonde vai esse sujeito líquido da pós-modernidade, pois àquele que possui ‘experiências com a LI’ é permitido viajar, participar de eventos internacionais e de intercâmbios, ou seja, é permitida a sua constante mobilidade. No entanto, como consequência das experiências com a LI, quando emerge na formulação a menção às ‘experiências com a cultura’, estas são reduzidas ao que está socialmente disseminado em relação à cultura, ou seja, consideram-se apenas aspectos restritos, como de extensão do sujeito a outros lugares, em outros espaços e com outros hábitos. Com isso,

distancia-se do discurso de que já nas relações de alteridade³⁸ com um sujeito outro ou com uma língua outra haja uma prática de cultura.

Sobre essa relação de cultura com o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, Coracini (2007) problematiza que há uma visão muito limitada de cultura, pois apenas os elementos mais visíveis são levados em conta (alimentação, lazer, rotina), e pressupõe-se que todos os habitantes de determinado país agem, pensam e falam da mesma forma.

Ainda a partir da SD20, deslocamos o verbo ‘oportunizar’ para o substantivo ‘oportunidade’ já que o que foi marcado discursivamente até então se relaciona aos efeitos que esse léxico produz no sujeito da sociedade líquida, em que a LI se sustenta como promessa de ascensão. Sobre isso, Bauman (2001, p. 187) diz que “qualquer oportunidade que não for aproveitada aqui é agora uma oportunidade perdida; não aproveitar é assim imperdoável, e não há desculpa fácil para isso, e nem justificativa”. Dito isso, consideramos que o tempo marcado na SD20 como ‘futuramente’ e na SD1 e SD4 como ‘próximos 2 anos’ ou ‘futuro’, logo se tornará o ‘aqui’ e ‘agora’ destacado por Bauman (2001):

(SD1-T) *Minha profissão depende enormemente da língua inglesa e pretendo fazer teste de proficiência nos **próximos 2 anos**, pois é pré-requisito para cursar mestrado, o qual tenho planos para tal.*³⁹

(SD4-D) *Minha principal motivação é utilizar os conhecimentos da língua inglesa para **futuro** ingresso no doutorado.*⁴⁰

Entendemos, a partir do que já abordamos no capítulo anterior, e das sequências acima, que o ingresso no doutorado ou o teste de proficiência são experiências (SD20) que podem ser vividas a partir da LI. O que as duas sequências destacam diferentemente é que em uma marca adjetiva há um efeito de ‘futuro’ (SD4) mais longínquo ou distante, enquanto na outra, ao destacar os ‘próximos 2 anos’ (SD1), ocorre uma redução entre o hoje e o amanhã, pois o futuro está mensurado.

Quando nos referimos a essas marcas de tempo que indicam futuro, compreendemos que há uma filiação às discursividades do mercado de trabalho, que nos remetem à proatividade e à atualização do sujeito-servidor diante do seu espaço de trabalho. E, considerando

³⁸ Compreendemos que “o sujeito é também alteridade, pois ele carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele” (CORACINI, 2007, p. 17).

³⁹ Esta sequência também foi analisada no capítulo 2.

⁴⁰ Esta sequência também foi analisada no capítulo 2.

a particularidade deste estudo, esse espaço tem como injunção o investimento acadêmico e, como consequência, as progressões implicadas pelas carreiras profissionais em que estão inseridos.

Nessas marcas de tempo, da mesma forma que aqui nos remetemos a metas postergadas (mestrado, doutorado, proficiência), em que a LI é ponte de acesso às futuras oportunidades, o objetivo destacado no projeto do curso de capacitação em LI da UFFS correlaciona os benefícios disponíveis ao sujeito, a longo prazo:

O objetivo a **longo prazo** desta proposta é a construção de competências fundamentais em língua inglesa que possibilitem, ao participante, o seu crescimento pessoal e profissional em consonância com os objetivos institucionais, isto é, a ampliação das fronteiras das relações pessoais e institucionais (SCHEIDT; FINGER-KRATOCHVIL; ORTH, 2011, p. 2, grifo nosso).

Nesse sentido, tomando como base o quadro a seguir, a partir da SD1 e SD4, fazemos uma relação das marcas linguísticas que indicam futuro, além das possibilidades apontadas ao sujeito que estará nessa língua, problematizando sua relação com o projeto do referido curso de capacitação:

QUADRO 8 – Oportunidade com a LI: uma questão de tempo, no tempo

Onde?	O quê?	Quando?
SD1	Teste de proficiência para cursar mestrado	Próximos 2 anos
SD4	Ingresso no doutorado	Futuro

Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiramente, para problematizar a trama do quadro 8, consideramos importante trazer a esta cena ‘quanto tempo o tempo tem’⁴¹ na referência a ‘longo prazo’, destacada no projeto do curso de capacitação em LI. Isso porque, conforme Bauman (2001, p. 145), na modernidade líquida “não se ganha muito com considerações de ‘longo prazo’. [...] O ‘curto prazo’ substitui o ‘longo prazo’ e faz da instantaneidade seu ideal último”. Com isso, e compreendendo o projeto do curso de capacitação que tomamos como referência, interpretamos que o ‘longo’ prazo se refere ao tempo igual ou inferior a 4 anos, já que é essa a duração máxima do curso oferecido e, então, tempo estipulado para a ‘construção de competências fundamentais em LI’.

Com base na SD1, em relação às condições de produção imediatas, tramamos o tempo

⁴¹ Referimo-nos ao trava-língua ‘o tempo perguntou ao tempo qual é o tempo que o tempo tem. O tempo respondeu ao tempo que não tem tempo para dizer ao tempo que o tempo do tempo é o tempo que o tempo tem’, como uma discursividade que circula e ecoa na contemporaneidade.

que o sujeito estabelece para atender a sua necessidade de proficiência. Chama-nos a atenção que, pelos demais apontamentos no questionário, o servidor estava há 4 anos ‘sem estudar inglês’ e coloca o tempo de 2 anos como necessário e suficiente para proficiência na língua estrangeira. É por emergir efeitos de sentido que conferem à LI uma ilusão de suficiência e universalidade do sujeito que, também, mobilizaremos essa questão (fluência e domínio da LI) no próximo capítulo.

Ainda, relacionamos essa trama temporal com o que foi apresentado no capítulo anterior, pois compreendemos que o funcionamento da preposição ‘para’ emerge sobre um horizonte de projeção do sujeito em relação ao que ainda não tem: a língua que lhe possibilita mobilidade no tempo. O futuro, assim, logo presente, logo passado, imbrica-se com as demandas que o sujeito (con)vive, em suas condições fluidas. Partindo dessa consideração, abordaremos o subcapítulo intitulado ‘representações de língua inglesa: emergência e mobilidade do sujeito-neoliberal’, para retomar algumas questões articuladas neste capítulo, com destaque ao imaginário produzido a partir da relação do sujeito diante da LI e o funcionamento no(s) espaço(s) que circula, no tempo.

3.4 REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA: EMERGÊNCIA E MOBILIDADE DO SUJEITO-NEOLIBERAL

Primeiramente, consideramos como importante destacar como emerge discursivamente esse sujeito-neoliberal. Neste capítulo, em especial, temos o sujeito-servidor e a tensão em relação ao tempo, de forma que os objetivos estejam inscritos em curto espaço de tempo e o ilusório domínio da LI seja um meio de alcançá-los. O espaço desse sujeito não é fixo e mesmo para ficar no mesmo lugar, é preciso acelerar, ‘cada vez mais’. Nessa busca por mais, em menos tempo, marca-se o sujeito-neoliberal, que para ser reconhecido é preciso ser útil, empregável, produtivo, rentável.

Com este cenário, de intensificação das marcas linguísticas de substantivos e advérbios no presente, além da antecipação do sujeito diante de seus objetivos estabelecidos para o futuro, remetemo-nos à noção de tradição inventada de Hobsbawm (2008), como um conjunto de práticas sustentadas pela repetição, ou seja, uma continuidade em relação ao passado, pois, sempre que possível, estabelece-se uma continuidade com o passado histórico. Aqui referimo-nos, também, ao efeito de violência da LI pelos movimentos de guerra, conforme problematizado neste capítulo.

As tradições inventadas incluem tanto as construídas e institucionalizadas quanto as que surgem em um determinado tempo, com enorme rapidez. No caso da LI, há um bloco com efeito de homogeneidade e institucionalizado historicamente, em que se estabelece o seu passado, no presente, pela sua repetição quase que obrigatória: a LI é ‘indispensável’ (SD15), ‘é muito importante hoje em dia’ (SD17). Assim, a partir da teoria de Hobsbawm (2008), entendemos que há um contraste entre as constantes mudanças e inovações do mundo moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social, a exemplo de como regularmente emerge a LI na sociedade líquida. Compreendemos que esse funcionamento decorre da posição ideológica da LI, em que a mesma língua possibilita as constantes mudanças e inovações da sociedade líquida, dentre as quais podemos citar a ciência que se produz no meio universitário e as diferentes teorias que são (re)significadas.

Nesse sentido, junto com a LI, que se configura como uma tradição inventada, temos o tempo líquido, prazos líquidos, ‘cada vez mais’ curtos, quando, como menciona Carroll (2009), mesmo que se quer continuar no mesmo lugar, é preciso andar mais rápido. Esse é um lugar, vale destacar, que se ocupa, ‘por um momento’, pois ele é líquido e se (re)significa continuamente.

As posições discursivas que problematizamos neste enredo não tiveram o objetivo de compreendê-las como emergem separadamente, mas de apresentar como funcionam heterogeneamente. É por isso que apresentamos as várias facetas do sujeito-servidor na contemporaneidade, em que é – ao mesmo tempo – pós-moderno, neoliberal, líquido, fluido e pragmático. Essa posição (sujeito-servidor) faz do sujeito livre para escolher a língua que quer estudar (a que gosta – SD8) e ao mesmo tempo assujeitado a manter a regularidade discursiva sócio-historicamente constitutiva dessa língua. “Daí o sujeito moderno ser, ao mesmo tempo, livre e submisso. A interpelação se constitui de uma dupla determinação, contraditória: o sujeito é determinado (pela exterioridade) e determina (internamente)” (ORLANDI, 2012b, p. 89-90).

As marcas temporais de um sujeito que vive a LI emergem a partir do passado e da projeção do sujeito em relação ao futuro. Intensifica-se o substantivo ‘necessidade’ ao apresentar as marcas temporais do presente, funcionando, assim, a (re)produção de um discurso de glorificação em que a falta da LI pode ‘desglorificar’ o sujeito. Se emerge um sujeito fluido, se o tempo e espaço são fluidos, há marcas de uma língua – narrada na fixidez – que se articula com essas condições fluidas: a LI.

O que se destaca em relação ao tempo, como demanda para o futuro, é o aperfeiçoamento acadêmico que, embora postergado, está materializado em um período mais preciso (próximos 2 anos) ou menos (futuro, longo prazo). Bauman (2001) coloca que ‘ser saudável’, hoje, implica ‘ser empregável’; logo, em relação ao nosso enredo, poderíamos dizer que ‘ser saudável’, implica o sujeito ‘ser produtivo intelectualmente’, em um menor espaço de tempo e continuamente, ‘cada vez mais’. Quando não é possível dizer-se produtivo intelectualmente, no presente, faz-se necessário marcar, no futuro, prazo para que o referido objetivo seja concretizado, seja no ‘ingresso no doutorado’ (SD4) ou em ‘teste de proficiência’ para o mestrado (SD1).

A partir de nossa trama analítica, destacamos com Bauman (2001) que o tempo se tornou dinheiro por ter se constituído como uma ferramenta voltada para vencer a resistência do espaço, ou seja, encurtar as distâncias, tornar exequível a superação de obstáculos e limites à ambição humana. Nesse âmbito entram as viagens, intercâmbios e eventos internacionais citados pelos participantes do nosso estudo. Todavia, aqui, o que temos não é apenas a duração de um percurso de mobilidade até se chegar aos eventos citados, mas o tempo necessário para organizar a bagagem com o que se mostra como um dos itens necessários, importantes, indispensáveis: a LI. Esse gesto de interpretação, considerando as representações de língua mobilizadas neste capítulo, possibilita-nos afirmar que é preciso transplantar essa língua para seguir viagem.

Assim, com o tempo é possível estabelecer a meta de conquista do espaço, como é o caso do movediço mundo acadêmico. E, se retomarmos a ‘fórmula condicionante da contemporaneidade’⁴², problematizada no capítulo anterior, entendemos que o ‘crescer profissionalmente’, dentro da perspectiva de ‘tempo’ deste enredo, é, também, dinheiro, ou seja, promessa de progressão por qualificação e/ou capacitação, a partir do ilusório domínio, fluência da língua designada como inglesa. É sobre essas últimas marcas que nos deteremos no próximo capítulo, compreendendo a noção de FD e como o sujeito é regulado em relação ao que pode e deve ser dito.

⁴² Nessa, ‘se melhorar x, é possível atender y e com isso terá z’, ou seja, o sujeito ‘melhora a língua, se doa e se dedica, para, por fim, apresentar o sinal de igual (=): ‘crescer profissionalmente’.

4 LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA IMAGINÁRIA: O EFEITO DE TOTALIDADE

Se, no final do século XIX, a vontade de **domínio do inglês** correspondia à loucura por um posto em alguma função pública com as conotações de servilismo que lhe eram atribuídos por seus detratores, hoje a loucura por trabalho lucrativo passa, não há dúvida, ainda mais pelo inglês (MONTAUT, 2005, p. 82, grifo nosso).

No capítulo anterior, detemo-nos à noção de sujeito, a fim de compreender como ele é interpelado discursivamente. Uma das posições-sujeito que abordamos, pela regularidade com que emerge na materialidade de análise, é a do sujeito-neoliberal. Assim, problematizamos como ele se limita ao valor utilitário do conhecimento, e o seu funcionamento, que é dividido entre a incompletude e a necessidade de sustentação da imagem de sujeito completo, que domina a língua e é fluente. Por isso, a partir do item 4.1, exploraremos as marcas linguísticas de ‘domínio’ da língua, e as diferentes designações utilizadas para se referir ao mesmo: à língua inglesa.

Revisitaremos, ainda, a noção de FD, entendendo suas fronteiras porosas, para, então, interpretar, no segundo subcapítulo (item 4.2), como as relações estabelecidas entre o domínio e a fluência nos remetem ao efeito de totalidade. Com objetivo de mobilizar as diferentes designações de língua que tramamos durante este enredo e que emergem no *corpus* deste estudo, colocamos o terceiro subcapítulo em cena, dando ênfase a: (i) inglês como língua universal; (ii) língua inglesa e os sentidos produzidos a partir da escrita; (iii) inglês como língua estrangeira.

Por fim, para retomar as representações de língua articuladas durante este percurso teórico-analítico, trazemos à baila o último subcapítulo (item 4.3), cujo objetivo é relacionar-se ao problema de pesquisa.

4.1 AS MARCAS LINGUÍSTICAS DE *DOMÍNIO* DA LÍNGUA E SUAS *DESIGNAÇÕES*

Quando o sujeito põe em cena uma língua cujo ‘domínio’ é exigido no lugar de onde fala, compreendemos como importante analisar as FDs que perpassam este enredo, iniciando pela retomada de seu conceito, que foi brevemente problematizado no capítulo 2. Nesse sentido, destacamos os diálogos e duelos de Pêcheux e Foucault⁴³ em relação a essa noção.

⁴³Metáfora explorada por Gregolin (2004), ao problematizar a tensa e produtiva relação teórica entre os estudiosos Foucault e Pêcheux.

Isso porque esse conceito foi empregado inicialmente por Foucault (1969), na sua obra ‘A Arqueologia do Saber’, em que o autor se dedica aos campos de saberes.

Nos anos 70, o termo passa a ser mobilizado por Pêcheux (2009), com (re)significações a partir da introdução de outros protagonistas em seu enredo: língua, discurso e ideologia. Então, ao introduzir o conceito de FD, em outra perspectiva teórico-analítica, o autor passa a trabalhar a tensa relação entre a regularidade e instabilidade dos sentidos no discurso, envolvendo dois pontos: (i) a relação entre FD e interdiscurso (os sentidos estão sob a dependência do interdiscurso); e, (ii) a relação entre intradiscurso e interdiscurso (relação entre o sistema da língua e a FD em que se realizam as práticas discursivas) (PÊCHEUX, 2009).

O autor, ao se referenciar à noção de FD, diferente de Foucault (1969), não a desvincula da ideologia, que é um dos aspectos que constituem a materialidade discursiva. Nesse viés, tomando como referência Pêcheux (2009), interpretamos que a interpelação ideológica do indivíduo em sujeito de seu discurso ocorre com a sua identificação a determinada formação discursiva. Essa, por sua vez, remete-nos ao que pode e deve ser dito a partir de determinada posição, em uma dada conjuntura, o que faz com que o sentido adquira unidade (imaginária) e o sujeito produza identificações⁴⁴.

Os conceitos de formação discursiva e formação ideológica (FI) estão ligados à forma como o sujeito se relaciona com o discurso e com a ideologia. Por isso, para analisar o funcionamento discursivo, analisamos as FDs às quais pertence para, por meio da identificação do sujeito, compreender a relação com a formação ideológica.

Assim, destacamos como importante problematizar o espaço discursivo que regula o dizer nesta pesquisa, conforme movimento que articulamos no início deste enredo teórico-analítico, para entender como o sujeito se (des)identifica com as FDs por esse lugar implicadas. Consideramos a FD como heterogênea, pois a partir dela pode haver oposição de saberes, o que gera contradição. Isso porque “[...] uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repelem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais [...]” (PÊCHEUX, 2010b, p. 310), e esse é o desafio do analista de discurso: articular as fronteiras porosas destas formações.

⁴⁴ Ancorados em Pêcheux (2009), compreendemos que há um processo de identificação nunca completo ou acabado. O sujeito sofre um processo de individuação (pelos discursos circundantes) e, a partir dele, identifica-se com determinada forma-sujeito. A identidade é a unidade, completude do ser para exibir a fragmentação, a descontinuidade, a impossibilidade de inteireza de qualquer sujeito (CORACINI, 2003) e, no caso deste estudo, do sujeito-servidor.

Nesse espaço movediço, chamado universidade, com frequência, nas mais diversas ciências, se visa ao impossível: questionar o real da língua, com o intuito de dominá-la. Esse real questionado se deve, também, ao efeito de sujeito centrado, logocêntrico, que supõe a língua apenas como um instrumento de comunicação. Sob o viés dessa prática discursiva, que desencadeia uma regularidade nas representações de língua, basta o ilusório domínio da língua, como estrutura, para que produza efeitos: a completude do sujeito em sua esfera profissional, pessoal.

Então, articulamos, neste capítulo, o funcionamento discursivo das marcas linguísticas ‘domínio’ e ‘fluência’ da língua outra, em relação ao espaço movediço que constitui as condições de produção do nosso enredo teórico-analítico: a universidade. Mobilizamos essas marcas, concebendo que nelas há implicações ideológicas do mito do falante nativo, pois “esse ideal do falante nativo constitui uma representação sustentada pelo discurso da língua como comunicação, uma vez que legitima o lugar do sujeito-falante como origem do sentido ‘correto’ e do ‘uso adequado’ da língua” (FORTES, 2008, p. 115). As duas marcas se completam já que um dos efeitos de sentido que trazemos em nossa trama é a necessidade da fluência linguística, para o alcance do ilusório domínio linguístico. Todavia, concordamos com Coracini (2007, p. 49) quando diz que:

[...] não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito...

Relacionamos a marca linguística ‘fluência’ com o mito do falante nativo, por compreendermos que no imaginário do estrangeiro sobre a língua que pertence ao nativo se instalam os sentidos de uma língua perfeita, controlável, que flui aos interlocutores e, assim, que promove uma comunicação completa, transparente. A partir do dicionário (HOUAISS, 2004), temos que a marca ‘fluente’ se constitui em uma memória cujo efeito de sentido desliza para (i) fácil, (ii) espontâneo. Ainda, o dicionário traz como exemplo: (iii) seu inglês é fluente.

Nessa discursividade de ‘domínio’ de uma língua que, conforme as sequências analisadas até então, constitui-se de furos, instaura-se a FD neoliberal. Fazemos esta relação por entendermos que a referida FD convoca o sujeito a atender as demandas universalizadas (como as apresentadas neste enredo), que podem ser atendidas na e pela língua inglesa. Em uma visada a alguns dicionários online (LEXICO; DICIO, 2014) emergem as seguintes

definições para a marca linguística em análise: (i) ter o domínio de; (ii) ter autoridade ou poder sobre; (iii) reprimir; (iv) vencer; (v) controlar: dominar uma situação; (vi) ter conhecimento de; (vii) dominar perfeitamente uma língua.

A rede de sentidos que ecoa a partir do vocábulo ‘domínio’, nos dicionários, é atravessada pela FD neoliberal. Isso porque há uma ilusão de inteireza que se projeta ao sujeito quando o que se pode fazer nessa FD é ‘dominar perfeitamente uma língua’. Essa ilusão, por sua vez, é necessária nas formações imaginárias em cena, pois, assim, para a instituição universitária o curso de capacitação terá um aproveitamento efetivo e o retorno que almeja com o seu investimento. Esse gesto interpretativo fazemos com referência a um recorte que trazemos do projeto do curso de capacitação no qual o servidor deseja inserir-se:

[...] uma universidade – instituição de ensino, pesquisa e extensão – que se instaura, em pleno século 21, **necessita** propiciar aos seus construtores – servidores e professores – a oportunidade de se capacitarem no **domínio da língua inglesa** a fim de abrirem e ampliarem as fronteiras com que se depararão no exercício de suas funções (SCHEIDT; FINGER-KRATOCHVIL; ORTH, 2011, p. 1, grifos nossos).

A oportunidade está dada (aos que forem contemplados com uma vaga no referido curso), a exigência do ilusório ‘domínio’ da língua inglesa está justificada e ratificada pela instituição. Nesse sentido, no quadro a seguir relacionamos as definições dos dicionários destacados anteriormente (LEXICO; DICIO, 2014), em torno do vocábulo ‘domínio’, com os sentidos produzidos no projeto do curso de capacitação, a partir da ‘ampliação de fronteiras’, compreendendo o funcionamento dos efeitos que são desencadeados com o domínio da LI, de um lado, e as consequências da falta dele, de outro:

QUADRO 9 – Possíveis sentidos (des)construídos a partir do (não) ‘domínio’ da língua inglesa

(i) Com o domínio (da língua inglesa)	(ii) Sem o domínio (da língua inglesa)
Tem-se autoridade e poder sobre	Respeita-se a autoridade no assunto
Reprime	Depri-me-se
Vence	Perde
Controla	É controlado
Conhece	Desconhece

Fonte: Elaborado pela autora.

A inscrição dos vocábulos na coluna (i) fazemos com base no que está disposto nos referidos dicionários. Por outro lado, na coluna (ii) contrapomos os sentidos destacados na primeira, mobilizando os possíveis efeitos provocados pela falta de domínio da LI. Enquanto de um lado temos a ilusão de inteireza, completude que põe em cena o agente do discurso, por outro temos um sujeito passivo, que se sustenta nas regras que são ditadas pelo seu agente (o

que domina a LI). Pelo que foi apresentado até então, salientamos que as condições de produção dos discursos que circulam na universidade apontam a sua preferência e necessidade em relação ao grupo (i), excluindo, em um processo aparentemente natural, os que resistirem ao domínio da língua da ciência, conforme destacamos nos capítulos anteriores. Esse movimento se dá pelo atravessamento da FD neoliberal, que tem como uma de suas regras de base a pró-atividade e estabelecimento de relações de poder, pelo conhecimento, neste caso, na língua inglesa.

Nas próximas seções articularemos as diferentes referências para se retomar a língua que se quer ilusoriamente ‘dominar’, ter ‘fluência’. E, entendendo que as expressões linguísticas significam pela relação que estabelecem com o acontecimento, adotamos neste trabalho a noção de designação por considerarmos como produtiva nessa trama discursiva, já que, de acordo com Guimarães (2005a, p. 9), o termo se apresenta como o:

[...] que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história.

Dessa forma, tendo por referência a citação do autor, nas designações de língua inglesa temos uma relação tomada na história e afetada pelo simbólico. Com isso, analisamos os sentidos de universalização que os discursos sobre a língua inglesa evocam, a partir da problematização sobre as implicações ideológicas, políticas, sociais e culturais. Aqui, por tomarmos por base o espaço movediço designado ‘universidade’, podemos associá-lo à universalização do conhecimento que, pela sua tríade – ensino, pesquisa, extensão –, busca, cada vez mais, a integração às políticas de internacionalização.

Nessa perspectiva, iniciamos o próximo subcapítulo articulando as sequências discursivas que se remetem à necessidade de ‘domínio’ e ‘fluência’, para compreender como essas marcas linguísticas apontam para diferentes representações de língua e, ao mesmo tempo, como a regularidade do imaginário construído sobre ela, e apresentado até então, é mantida.

4.2 ENTRE O DOMÍNIO E A FLUÊNCIA: A ILUSÃO DE UMA LÍNGUA ‘TOTALITÁRIA’

Para tomar a posição de agente, o sujeito-servidor tem a oportunidade de capacitar-se, no domínio da língua inglesa, a fim de abrir e ampliar as fronteiras com que se deparará no exercício de suas funções (SCHEIDT; FINGER-KRATOCHVIL; ORTH, 2011). Essa discursividade, que circula no *locus* deste estudo, emerge, em consonância com o que abordamos no primeiro capítulo de análise, na língua correlacionada aos objetivos específicos da academia e do ambiente de trabalho, bem como no capítulo seguinte, nas marcas de intensificação que colocam uma expectativa de ‘domínio’ da LI, no tempo.

Nesse jogo, temos uma ambiguidade do sujeito (livre e assujeitado), pois ao passo que ele busca ‘dominar’ a língua, ele é ‘dominado’ pelas regras da FD dominante, o que podemos compreender a partir da sequência a seguir, em que a necessidade do sujeito é respaldada pela carreira profissional:

(SD14-T) *A carreira profissional esta (sic) exigindo cada vez mais o **domínio** da língua inglesa.*⁴⁵

‘O domínio’, cujo verbo é ‘dominar’, etimologicamente derivou da palavra *domus*, que em latim refere-se à habitação, casa, família, pátria. A palavra *dominus* designa o possuidor, o proprietário, o senhor de algo. Empreendemos que na SD14 o sujeito pode buscar seu conforto e segurança na carreira profissional, pela posse da língua inglesa. Com isso, entra em cena uma carreira a ser pleiteada, projetada, em uma estreita relação com a LI.

O termo ‘carreira’ já significou caminho para carros, caminho ou curso do sol através dos céus e, hoje, na contemporaneidade, passa a ter o efeito e ser empregado com o sentido de ‘caminho na vida profissional’. Nesse viés, a carreira pode abranger diferentes cargos, diferentes posições ocupadas ou, ainda, como apresentamos em nossa cena, fazer carreira profissional em uma instituição universitária pública.

No caso da SD14, é a ‘carreira profissional’ que exige o ‘domínio’ da língua estrangeira, o que nos faz destacar uma singularidade da universidade em cena. Se tomarmos como parâmetro a maioria das universidades federais do Brasil, a UFFS é uma instituição criada recentemente (setembro de 2009), e que passou a receber seus servidores e iniciar suas

⁴⁵ Esta sequência também foi analisada no capítulo 3.

atividades fins em 2010. Nesse cenário, o perfil dos servidores aponta para uma maioria de jovens, recém-formados, em início de carreira ou na busca por sua consolidação. Logo, os que buscam consolidação da carreira, pelo ‘domínio’ da LI, em sua maioria, são servidores na faixa etária de 26 a 40 anos⁴⁶.

Ao mesmo tempo em que o sujeito é ‘livre’ para escolher o curso que deseja frequentar, é assujeitado pelo que materializa discursivamente e, assim, exige-se, cada vez mais o ‘domínio’ da LI, do sujeito-servidor, desta universidade embrionária, para que possa projetar a sua ‘carreira’. Kachru (1990) destaca que ‘dominar’ o inglês é como se tivéssemos posse da lâmpada mágica de Aladim, cujo poder possibilita ao seu privilegiado proprietário transpor os portões linguísticos para a tecnologia, ciência, viagens, eventos e negócios internacionais, ou seja, o inglês proporciona poder linguístico.

Ao passo que essa força unívoca é capaz de ‘incluir’ o sujeito, pelo funcionamento da padronização de uma língua disseminada mundialmente, ela pode ‘excluir’ o sujeito que nesta trama deixa do seu papel de sujeito agente (que ‘domina’ a LI) para assumir o de sujeito paciente (que não domina a LI), tomando como base o que mobilizamos no quadro 9. Essa língua que se quer e que se pensa ser possível ‘dominar’ é marcada discursivamente pela referência a outras línguas que constituem um sujeito multilíngue, heterogêneo:

(SD21-D) *Domino o alemão, tenho proficiencia (sic) em espanhol.*⁴⁷

Os verbos ‘dominar’ e ‘ter’ proficiência marcam a relação que o sujeito estabelece com outras línguas. Aqui, para atribuir sentidos à LI, é preciso citar as línguas que já o constituem. Ao destacar o ‘domínio’ e a proficiência linguística, a língua portuguesa não é mencionada. Compreendemos que isso se deve a uma ilusão de evidência, de que essa língua, em circulação no espaço em questão, é a língua que já se ‘domina’, e em que já se marca a ‘proficiência’. Partindo desse gesto interpretativo, elaboramos o quadro a seguir:

⁴⁶ No apêndice I apresentamos esta informação de forma mais detalhada.

⁴⁷ Esta sequência foi respondida com base na questão 22 “outras informações”.

QUADRO 10 – Relação de um sujeito entre-línguas⁴⁸ (SD21)

Língua	Relação do conhecimento estabelecido pelo sujeito
Alemão	Domina
Espanhol	Tem proficiência
Português	Domina e tem proficiência
Inglês	Quer dominar e ter proficiência

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de problematizarmos o quadro 10, questionamos e colocamos em suspensão o verbo ‘dominar’. Isso porque entendemos que ele está relacionado a um processo de aprendizagem consciente e controlável em que o sujeito pensa ser o senhor da sua língua, e cuja ilusão de eficiência da língua é calcada como instrumento de comunicação, de um sujeito eficaz capaz de utilizá-la para dizer e fazer o que precisa, o que a sociedade pede que faça, embora esse efeito de dominação seja tamponado e o que está em cena é o efeito de liberdade do sujeito, que pode dominar a(s) língua(s)

No que se refere ao quadro 10, tramamos a relação de um sujeito entre-línguas. Com esse propósito, ancoramo-nos em Le Breton (2005, p. 15), pois o autor enfatiza que “o inglês é a língua de povos e de Estados invictos, o que, naturalmente, não é o caso nem do francês, nem do alemão, nem do espanhol, nem do russo”. Diante desse posicionamento e da SD21, temos que o que falta à ilusória completude desse sujeito é o domínio e proficiência dessa língua invicta.

A relação do espanhol com o verbo ‘ter’ proficiência e alemão com o ‘dominar’ pauta-se nas condições de produção em cena. Nestas, consideramos que o espanhol, por ser a língua predominante na América do Sul, é, frequentemente, uma das línguas de preferência em exames de proficiência, seja pela localização, pelas semelhanças entre as línguas (português e espanhol) ou pela sua relação com propósitos políticos e culturais. O alemão, por sua vez, é uma das línguas de contato na região de abrangência da UFFS, *Campus* Chapecó, dada a constituição imigratória do referido local. Nesse sentido, com base em Stübe Netto (2008), destacamos que o alemão pode ser a língua materna do sujeito, a língua de cultivo familiar ou a língua que o sujeito estudou em outro curso de formação. Ainda, pode ser a língua que o sujeito viveu durante três anos em uma experiência de intercâmbio na Alemanha, já que essa discursividade é, também, destacada no *corpus* deste estudo. Sobre esse sujeito múltiplo, no que se refere ao conhecimento linguístico, marcado pelas fronteiras tanto de espaço quanto de possibilidades, Orlandi (2003a, p. 18) contribui afirmando que:

⁴⁸ Entre-línguas é uma noção cunhada pela Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, que se refere à língua atravessada pela heterogeneidade, por outras línguas.

Aquele que está na posição de dominado, o chamado subdesenvolvido, é que precisa ser sensível à pluralidade, à multiplicidade, para que haja a possibilidade de deslocamentos. A multiplicidade (a não-unidade) lhe é necessária pois sem seu olhar plural não haveria espaço para sua existência. A multiplicidade é uma necessidade histórica tanto quanto a unidade.

Sobre isso, Payer (2005) aborda o argumento de que o domínio das múltiplas linguagens é uma condição necessária para o sujeito ‘inserir-se no mercado’. Nesse viés, entra a língua inglesa, a língua que falta para atender a exigência da ‘carreira profissional’ (SD14); a língua estranha do sujeito, que ele precisa ‘dominar’, ‘ter proficiência’ (SD21); a língua que confere ao sujeito a multiplicidade para que haja o deslocamento apontado pela autora. Essa língua que é silenciada na formulação da SD21, a partir das outras línguas que constituem um sujeito entre-línguas, produz sentidos que evocam a falta. Assim, com base na análise do funcionamento do verbo ‘dominar’, trazemos a esta trama as sequências discursivas cuja ênfase está na fluência da LI:

(SD22-D) *Quero fluência na língua franca do mundo ocidental.*

(SD23-D) *Preciso falar com fluência e aprender a escrever em virtude de participações em encontros acadêmicos internacionais e publicação de produção acadêmica também em língua inglesa.*

A fluência é comumente relacionada à oralidade. Ao mesmo tempo em que se quer ‘domínio’, na escrita, deseja-se que a língua ‘flua’. Entendemos, pelos efeitos de sentido que emergem a partir do substantivo ‘fluência’, em especial correlacionados ao ato de falar com facilidade, espontaneidade, que há uma relação com o sistema de fonocentrismo. Esse conceito foi desenvolvido por Derrida (2004) ao fazer crítica ao privilégio da fala sobre a escrita, à unicidade de sentido e ao controle do sujeito sobre o que diz. Mobilizamos esse gesto interpretativo porque a priorização da oralidade tem constituído saberes sobre a língua inglesa e sobre a sua aprendizagem, cuja obsessão pela fala coloca em funcionamento um discurso de simplificação da língua inglesa (FORTES, 2008). Essa discursividade emerge mais acentuada na SD23, quando o sujeito enfatiza o verbo ‘falar’ e, acrescenta, ‘com fluência’.

Nossa trama destaca os verbos ‘querer’ e ‘precisar’ falar com fluência. A partir do verbo ‘querer’ (SD22) temos um sujeito capaz de controlar suas vontades e verdades, fazer suas escolhas, mas que, ao mesmo tempo, é tomado pela regularidade que emerge no ‘mundo ocidental’, ou seja, a ‘fluência’ na língua franca que, dadas as condições de produção,

constitui-se na LI.

Ao expor as expectativas em relação à língua inglesa, compreendemos, com base na SD23, que há uma dicotomização entre a fala (fluente) e a escrita (que precisa ser aprendida). Para relacionar esses sentidos com as discursividades que circulam na UFFS, problematizamos os objetivos específicos do projeto do curso de capacitação oferecido pela instituição:

[...] busca-se construir as habilidades [...] nas modalidades **oral e escrita**, visando: à compreensão e à participação em interações orais *in loco* e virtuais; à compreensão de textos de diferentes gêneros e em diferentes mídias; à produção de textos do cotidiano, fundamentais para a comunicação pessoal e profissional (SCHEIDT; FINGER-KRATOCHVIL; ORTH, 2011, p. 2, grifo nosso).

O mesmo paralelismo apresentado nesse objetivo, a partir do vocábulo ‘modalidade’, (oral ‘e’ escrita), temos presente pela coordenação ‘e’ na SD23: falar com fluência ‘e’ aprender a escrever. Mas por que falar com fluência? Para compreender e participar de interações orais *in loco* e virtuais (projeto); e participação em encontros acadêmicos internacionais (SD23). Por que aprender a escrever? Com base nessa pergunta interpretamos que há um equívoco, efeito de ambiguidade, pois o participante deste estudo sabe escrever e mostra isso a partir da sua escrita. O que temos é o imaginário de uma língua capaz de deixar o sujeito sem ‘capacidade de ação quando exigido’ (SD16), sem poder escrever, expressar-se na língua outra.

Esse sujeito que sabe escrever, mas que, até então, não se inscreve na língua outra, relaciona a escrita à publicação de produção acadêmica em LI. O projeto do curso, por sua vez, destaca a compreensão de textos de diferentes gêneros e em diferentes mídias, bem como a produção de textos que sejam fundamentais para a comunicação pessoal e profissional. Assim como Orlandi (2012b, p. 68), entendemos que “o dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso”. Nesse viés, pelas regras do que pode e deve ser dito na FD atravessada pelos saberes do espaço universitário, há uma relação recíproca entre a discursividade circundante na instituição e as representações de língua que emergem a partir do dizer do sujeito sobre a LI: (i) fluência ‘para’ participação de eventos; (ii) escrita [em inglês] ‘para’ produção acadêmica. Essas funcionalidades inscritas na LI não precisam ser ainda mais justificadas na formulação, pois concordamos com Orlandi (2012b) quando afirma que o dizer faz sentido quando se inscreve no repetível.

Considerando a trama que mobilizamos entre o sujeito deste enredo e os objetivos do projeto do curso de capacitação em cena, depreendemos que, na formulação do vocábulo

‘fluência’, inscreve-se uma língua imaginária, pois se produz um efeito de controle sobre a língua quando – no intradiscorso – a LI é relacionada ao acadêmico e quando o projeto do curso especifica os objetivos da construção das habilidades oral e escrita.

Com objetivo de analisar o funcionamento dessa língua que, conforme apresentamos nos capítulos anteriores, interpela o indivíduo em um sujeito pesquisador de referência internacional, ou, ainda, um servidor produtivo, diminuindo as fronteiras porosas existentes entre tempo e espaço, no próximo subcapítulo problematizaremos os efeitos de sentido das diferentes designações sobre a mesma língua: aquela de que se deseja a fluência, o ilusório domínio: a língua inglesa.

4.3 DIFERENTES DESIGNAÇÕES SOBRE O MESMO: UMA LÍNGUA ‘GERAL’

Mobilizando o termo ‘designação’ a partir de Guimarães (2005a), tramaremos diferentes designações de língua que emergem no *corpus* deste estudo. Isso porque a língua em cena ora é designada como universal, franca, é um idioma, é a Língua Inglesa, língua inglesa e/ou é tomada como sendo a outra língua. São condições de produção em que emergem diferentes paráfrases, mas nessa matriz de sentido há algo que une um dizer ao outro: há um ‘já-dito’ que regula os dizeres sobre essa língua, há uma rede de sentidos que produz efeitos nas discursividades produzidas.

4.3.1 Língua inglesa: uma língua universal

A primeira marca linguística que tramamos é a designação da língua inglesa como ‘universal’. Destacamos que esse dizer, ao silenciar outras formas linguísticas (língua nacional, língua local), põe em cena alguns sentidos e, por isso, destacamos a importância de compreendermos esse (não) deslizamento. Isso porque “[...] todo o processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio” (ORLANDI, 2007a, p. 53) e, então, nesse espaço emerge a contradição, a ruptura, o equívoco e o não-dito que passa a constituir o processo de produção de sentidos.

A partir disso, entendemos que para dizer (i) ‘língua universal’, é preciso silenciar (ii) ‘língua nacional’ e (iii) ‘língua regional’ ou ‘língua local’. Esse efeito de universalidade advém da relação do sujeito com a língua, marcada pelas condições de produção que sustentam a história e a política na sociedade. Assim, a forma linguística ‘língua universal’

pode ser efeito do discurso político-econômico em circulação, que proclama os benefícios da globalização, a formação de um mercado mundial único, com uma língua comum; e, nesse discurso, uma economia ‘ideal’ supõe uma única língua. Nesse sentido, sabemos que já está em curso uma ‘comunicação global’ em que é predominante o uso da língua inglesa (MARIANI, 2008). Com isso, “a partir desse jogo, a contradição com que nos defrontamos não é mais local/nacional, mas histórico/universal” (ORLANDI, 2007b, p. 61).

Conforme apresentamos nas próximas sequências discursivas, o sujeito, via relações de força marcadas pela historicidade da língua inglesa, desloca-se do local e nacional para o universal e vê na referida língua a oportunidade de universalizar-se. E aí está a contradição, pois ele se remete de um local (universidade) e de uma nação (Brasil) que agora se constituem no e constituem o universal.

A forma linguística ‘língua nacional’, silenciada no *corpus* deste estudo, inscreve-se na discursividade do Estado, pois é por meio dessa língua que ele realiza seu ideal de unidade jurídica. Com base em Gadet e Pêcheux (2004), compreendemos que nessa língua há uma relação de força no Estado Nacional que dissemina e realiza a homogeneização da língua e do sujeito e, assim, instala uma forma de convivência social da cidadania. Conforme Guimarães (2005b), a língua do Estado é a língua das normas, da padronização, gramatização e cuja busca pela homogeneidade regularmente emerge no ensino.

Já a terceira forma linguística ‘língua regional, língua local’ aponta para línguas com um funcionamento específico de acordo com um território (ex.: dialetos regionais) ou uma língua que foi silenciada em processos de colonização (ex.: língua geral) e descolonização. Por isso, se em iii temos a língua que se silencia e em ii a língua que já se ‘domina’, em i temos uma língua-instrumento, aquela que imaginariamente elimina fronteiras de espaço, tempo e conhecimento. De acordo com Orlandi (2012c, p. 15, grifos nossos):

Se antes devíamos abandonar o falar local, a língua materna, pela noção de unidade, a nacional, hoje nos fragmentamos em falares locais, dificilmente visíveis, pouco conhecidos (não gramatizados), enquanto do outro lado, flui livremente, sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda a visibilidade e apoio tecnológico a **língua franca “universal”** da comunicação e do conhecimento: a língua única (nas condições atuais, **o inglês**). Língua dominante não só no espaço digital, o espaço da multidão de usuários. O que se apresenta como universal é justamente o que resulta do poder dominante: o monolinguismo. É, pois, uma questão política, uma questão de domesticação da efervescência das línguas nas suas amplas possibilidades de significar.

Nesse universo de um poder dominante em funcionamento, é tamanha a saturação ideológica que não é necessário evocar esse embate histórico-político-social, problematizando

o poder ao lado das potências dominantes. Os desdobramentos benéficos, ao contrário, não só podem como devem ser ditos. Com isso, se “[...] instaura um apagamento das relações de poder e de dominação política existente no espaço de convivência entre as línguas” (FORTES, 2012a, p. 15) e temos como efeito de evidência a língua inglesa, desde o século XVIII, sendo projetada e executada como língua universal. Para compreender como essa designação funciona no *corpus* deste estudo, apresentamos, a seguir, a primeira regularidade desta marca linguística:

(SD18-T) *Porque é uma **língua universal** e está presente em nosso dia-a-dia.*⁴⁹

(SD24-T) *Necessidade profissional, gosto de aprender e facilita comunicação (**língua universal**).*

(SD25-T) *A **Língua** (sic) **Inglesa é universal**, e o conhecimento dela proporcina (sic) interação com universo (sic) informações disponíveis, a interação com pessoas de outras nacionalidades.*

Os parênteses são marcas utilizadas para adicionar um elemento explicativo no intradiscurso que só funciona porque há uma filiação sócio-histórica no interdiscurso e, assim, coerência do sujeito diante da língua. Por isso, nesse jogo dos parênteses na formulação da SD24, a língua universal está correlacionada ao processo de facilitação da comunicação, ou seja, a língua-instrumento problematizada, também, nos capítulos anteriores.

Esse jogo dos parênteses que nos remete à heterogeneidade mostrada marcada, tal qual problematizada por Authier (2004), conduz-nos a interpretar que o que está destacado nesse jogo de pontuação é a resposta a uma suposta indagação do interlocutor: O que facilita a comunicação e por quê? É a língua inglesa, pois é uma ‘língua universal’. Ao destacar a língua como facilitadora, nessa memória consideramos que há uma complexidade no processo discursivo e, por outro lado, ao colocar o ‘universal’ em cena, há um efeito hegemônico, de uma língua totalitária capaz de transcender fronteiras dentro do espaço que se designa como ‘universal’. Sobre isso, Orlandi (2012a, p. 21) afirma que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores”.

⁴⁹ Esta sequência também foi analisada no capítulo 3.

A partir dessas relações destacadas pela autora (linguagem, sujeito, sentido), analisamos que, nesse gesto de designação da língua inglesa como ‘universal’, atribui-se a ela o *status* de funcionalidade, como se com o conhecimento dela, em curso de formação técnica, fosse possível e funcional a relação com o mundo.

Nessa regularidade de designação, temos que a ‘Língua Inglesa’ é universal (SD25); é ‘uma língua universal’ (SD18). Esse ‘uma’, não é um numeral, mas retoma o nome da língua que está em cena e que funciona ideologicamente universalizada. Nesse sentido, apresentamos essa trama no quadro 11, colocando em relação a designação do que se constitui como protagonista do nosso enredo (língua inglesa), de um lado, e o funcionamento de sua articulação no discurso, de outro:

QUADRO 11 – A trama discursiva da língua universal

SD18-É uma língua universal	E	está presente em nosso dia a dia.
SD25-A Língua Inglesa é universal		proporciona interação com universo de informações, interação com pessoas de outras nacionalidades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no quadro 11, compreendemos que são três os fatores que aproximam o sujeito da língua-outra: (i) a sua universalidade; (ii) a frequência com que esse universal aparece (dia a dia); (iii) e o que essa língua universal proporciona (interação). Essa discursividade é construída pela junção, coordenação ‘e’. Ao articular a partícula ‘e’, entendemos, a partir de Pêcheux (1981), que há uma relação produtiva em consequências semânticas, pois na formulação intradiscursiva o interdiscurso se manifesta como fonte de evidências formuladas. Orlandi (1997, p. 37) complementa dizendo que “a coordenação funciona como uma espécie de elemento catalisador de diferentes discursos”, no caso de nosso trabalho, o discurso sobre a LI como língua universal e o discurso sobre o *status* utilitário e onipresente dessa língua. Concordamos com Payer (2005, p. 22) quando diz que “faz parte da ideologia predominante do mercado globalizado justamente o ideal de uma super-comunicação (*sic*), transparente, universal, polivalente e onipresente”.

Sendo assim, tendo como referência o que apresentamos no quadro e em consonância com os autores, destacamos que entra em funcionamento um processo de produção de sentidos logicamente estabilizados. Por essa saturação, com base nos já-ditos que significam o dizer, impossibilita-se apresentar neste enredo as seguintes articulações com a coordenação ‘e’: (i) é uma língua universal ‘e não’ está presente em nosso dia a dia; (ii) a língua inglesa é

universal ‘e’ o conhecimento dela ‘não’ proporciona interação com universo de informações disponíveis e com pessoas de outras nacionalidade.

Dentre essas demandas que produzem um efeito em bloco (‘universalidade’), destacamos o sintagma ‘outras nacionalidades’ (SD25), pois ele ratifica que há uma nação de onde se parte e há outras nações, em outros espaços, cuja proximidade não é o espaço, pois mesmo que longínquas umas das outras, tornam-se próximas quando entra em cena a universalização, pela memória de finalidade dessa língua.

Bauman (1999) aborda a configuração das Nações-Estados e as mudanças por elas implicadas ao longo dos anos, destacando que o mundo parecia possuir uma ordem e estar sob o controle de dois grandes blocos no poder, comunistas e capitalistas:

O mundo era uma totalidade na medida em que nada havia nele que pudesse escapar a uma importância nessa ordem das coisas, de modo que nada podia ser indiferente do ponto de vista de equilíbrio entre as duas potências que se apropriavam de uma parte considerável do mundo e lançavam o resto na sobra dessa apropriação (BAUMAN, 1999, p. 66).

Esse efeito de ordem e controle sofreu uma ruptura com a queda dos lados comunista e capitalista, provocando uma transformação desses blocos, esgarçando-se a sua dicotomia. Nesse sentido, o autor destaca que hoje não vivemos mais uma totalidade, mas com forças que emergem sem previsão, sem que possamos detê-las, pois, como abordamos no capítulo anterior, o sujeito é líquido. Ainda, Bauman (1999) aponta que essa sensação de desordem é articulada no conceito de globalização que veio para substituir o de universalização, o que, segundo o autor, está em desuso e mencionado, nos dias atuais, prioritariamente pelos filósofos.

Bauman (1999) problematiza que a ideia central da universalização era produzir uma ordem de caráter global, que pudesse ser traduzida como uma melhoria do mundo por meio de mudanças que fossem necessárias, a exemplo das condições de vida. Concordamos com o autor quando aponta que essa melhoria foi ilusória e não correspondia ao discurso que estava sendo disseminado. Contudo, não podemos negar que o desejo pela ‘universalidade’, ‘totalidade’, possibilidade de ‘controle’ aflora no sujeito deste estudo. Compreendemos que o efeito de ‘globalização’ aproxima-se com o que emerge nas discursividades apresentadas, pois mesmo que o mundo não pareça “[...] mais uma totalidade e, sim, um campo de forças dispersas e díspares, que se reúnem em pontos difíceis de prever e ganham impulso sem que ninguém saiba realmente como pará-las” (BAUMAN, 1999, p. 66), há resquícios desse desejo do sujeito ser ‘universal’, ou, ‘global’, como aponta o autor.

Podemos relacionar esse sujeito ao que Gentili (1996) aborda em relação aos efeitos do neoliberalismo no mercado de trabalho e na educação, o que faz com que a universidade seja um espaço para a (re)produção de mercadorias. Uma delas pode ser a formação de um profissional que domina a ‘outra’ língua, a inglesa, a universal. A partir desses sentidos totalitários que emergem na formulação, do intra ao interdiscurso, sob o norte do mercado globalizado, destacamos o que Payer (2005) toma como ideal de supercomunicação. Este se refere à transparência do sujeito e da língua.

Assim, retomando a SD25, essa noção de língua inglesa, cujo efeito se reduz à ‘interação comunicacional’, é calcada a partir de uma lógica de consciência-comunicação, em que o sujeito é completamente responsável pelo seu dizer e, por isso, “[...] é convocado a assumir uma posição de controle total sobre suas intenções e emoções no processo de uso da língua [...]” (FORTES, 2012b, p. 10). Essas ‘outras nacionalidades’, no sentido indefinido da palavra, constituem, em nosso gesto de leitura, um processo de silenciamento, ancorado no multiculturalismo.

Nesse sentido, colocamos em cena a seguinte equação interpretativa: outras + diferentes = multiplicidade de línguas. Nesta, temos um sujeito múltiplo desde a sua interpelação, multiplicidade que é cultural porque o sujeito é de ‘outra’ nação. Temos diferentes nacionalidades e informações que perpassam a designada língua universal, o que nos leva a afirmar que não há uma identificação plena entre a homogeneização, univocidade da LI, e a sua universalização, pois essa tentativa é sempre constitutiva de outras origens, outras línguas, outros povos, sejam eles invictos ou não.

Podemos ousar dizer que, definitivamente, não há nenhuma categoria da população de um Estado que não se sinta atraída pelo inglês. Para alguns, o fenômeno se explica pelo fato de ser uma língua materna; para outros, pela perenidade da influência colonial e mais freqüentemente (*sic*) ainda pelo peso político do mundo de língua inglesa e por seu sucesso insolente em todos os âmbitos da vida científica, econômica e industrial, que a torna atraente, qualquer que seja o peso das tradições com as quais ela se enfrente (LE BRETON, 2005, p. 17).

Esse peso político, esse sucesso insolente, condiz com a memória de LI como língua internacional, mas apenas designá-la assim (conhecimento que se passa entre nações) não carrega os sentidos totalitários do sujeito como o faz quando é designada como ‘universal’: ilusão de conhecimento de tudo (universo de informações) e de todos (pessoas de diferentes nacionalidades). No entanto, compreendemos que a unificação do espaço na contemporaneidade, nesse caso do ‘universal’, é um processo extensivo e intensivo de

banalização, pois as regularidades nas representações de LI instalam-se em um processo que Debord (1997) chama de repetição de uma reprodução.

Em um funcionamento discursivo distinto das outras línguas, esse ‘universal’ se sustenta desvinculado da relevância do número de falantes nativos, diferente de, por exemplo, o mandarim, que mantém o seu destaque pela grande quantidade de falantes, especialmente na China. Isso nos aproxima da sequência que destaca o inglês como língua franca e, para isso, silencia a língua que até então foi dita como ‘universal’:

(SD22-D) *Quero fluência na língua franca do mundo ocidental.*⁵⁰

Ao designar o inglês como língua franca⁵¹, o sujeito-servidor desloca os sentidos relacionados à noção de língua estrangeira e dá ênfase ao modelo de língua na qual todos deveriam ser fluentes, independente da relação geográfica, ainda que tal língua não tenha falantes nativos. Embora na memória discursiva tenha o efeito político, econômico e social das potências, como os EUA e a Inglaterra, a língua franca, tomando-se por base o seu conceito, passa a dissociar-se desses lugares fixos e relacionar-se ao universal. Assim, a exposição às diferentes variedades do inglês, resultado de sua universalização, põe um desafio ainda maior ao desejo pelo inatingível domínio da língua outra.

Todavia, o que temos em nosso enredo é uma língua franca, de um lugar específico: o mundo ocidental⁵²; ou, pensando no seu efeito na contemporaneidade, há associação a raízes históricas e culturais específicas. Esse critério de designar a língua pelo caráter geográfico põe em cena o ocidente (frequentemente associado à Europa e aos países por ela colonizados) e como efeito silencia o oriente (frequentemente associado à Ásia).

Ao tomarmos o inglês como língua franca, compreendemos que, embora não seja o objetivo da sua política de funcionamento, há uma identificação da língua a determinadas nações (no caso da SD22, com o ‘mundo ocidental’). Com isso, deparamo-nos com uma contradição: se, conforme Seidlhofer (2004), a língua franca não é a língua materna dos

⁵⁰ Esta sequência também foi analisada no último subcapítulo.

⁵¹ Seidlhofer (2004) define língua franca como um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos.

⁵² Em latim: *occidens* – ‘pôr do sol, oeste’, como distinto de Oriente. Originalmente o termo tinha um significado literalmente geográfico, contrastando a Europa das outras culturas. Hoje, o mundo ocidental inclui os países da Europa e os que têm suas raízes históricas e culturais ligadas à Europa. Com isso se incluem, também, a América, a Oceania e, em parte, também a África do Sul.

membros de determinada comunidade de fala, então a língua que se designa aqui é uma outra, e não a das potências (EUA e Inglaterra) de referência.

Por outro lado, tomando como base a SD22, há uma demarcação em que essa, embora franca, é a língua do ocidente. Le Breton (2005, p. 21) afirma que “daqui por diante, a geopolítica do inglês é menos geográfica, menos vinculada ao fenômeno do progresso econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos”, o que contribui com nosso gesto interpretativo. Contudo, chama-nos a atenção que, se é necessário denegar a vinculação da LI com as referidas potências, é porque a tensão entre franca e os países de prestígios está em constância, abrindo brechas, para uma possível dominação universal.

Nesse sentido, esse discurso circundante de língua universal, franca, passa por uma política de silenciamento (ORLANDI, 2007c), em que a LI se consolida pela evidência e naturalidade da sua força na sociedade, o que é sustentado na historicidade problematizada no capítulo 2.

Crystal (1997) afirma que, no século XX, a língua inglesa estava no lugar certo, na hora certa. Que lugar e hora era essa? A colonização inglesa nos EUA e a posterior expansão e domínio dessa potência fizeram da língua predominante nesse país a língua de sobrevivência e recuperação de outros países que, sob o norte da nação que viria salvá-los (em situação de guerra, por exemplo), tinham de comunicar-se com aqueles que poderiam ajudá-los, tinham de entender os manuais de equipamentos utilizados em momentos de guerra e tinham de adentrar ao mundo da tecnologia computacional. Trata-se do discurso sobre uma língua que, com suas condições de produção, provocou violência e constituiu-se na língua de guerra que, dado o seu desencadeamento, passou a ser a língua das nações invictas.

Conforme Orlandi (2012c, p. 7), “[...] em diferentes momentos da história, as relações de poder se organizam e declinam diferentemente suas relações com as línguas e entre elas, nas e entre as sociedades e as culturas diferentes”. Com isso, compreendemos que o lugar da língua inglesa, em diferentes tempos, nunca foi o mesmo, mas é possível ressaltar que sua trajetória esteve sempre em direção à ascensão, ou ao menos produzindo esse efeito de evidência. Assim, da forma como se fortaleceu o inglês como língua universal, língua franca, temos um comparativo do seu funcionamento como um esperanto dos negócios:

Com a globalização, o desenvolvimento do business cotidiano “em nível internacional” (como se diz hoje), as joint-ventures e as parcerias, o inglês transformou-se no esperanto dos negócios e se supõe que toda pessoa fale ou ao menos se vire numa situação de urgência. Questão de eficiência e de custos, mas também de relação de forças (BIPLAN, 2005, p. 132).

Ao mesmo tempo em que destacamos a contradição da ‘língua franca’ associada ao ‘mundo ocidental’, há uma aparente unidade se tomarmos por base a citação de Biplan (2005), pois há fronteiras de *business* cotidiano, *joint-ventures* e parcerias que nos remetem às potências do mundo ocidental (EUA e Inglaterra).

Nesses limites porosos estabelecidos na e pela língua, a seguir, tramaremos as marcas de escrita de algumas sequências discursivas do *corpus* do nosso estudo, que fazem das letras grafadas no intradiscurso, minúsculas (língua inglesa) e maiúsculas (Língua Inglesa), a inscrição e tensão de alguns sentidos correlacionados à perspectiva de língua imaginária.

4.3.2 Língua inglesa: sentidos produzidos a partir da escrita

Língua Inglesa e/ou língua inglesa. Se tomarmos por base o fonema nessa designação de língua, teremos uma simples repetição na/da forma linguística. Contudo, as marcas na escrita produzem diferentes efeitos de sentido quando nos remetemos à Língua Inglesa, com as iniciais maiúsculas e, língua inglesa, com as iniciais minúsculas, pois nos conduzem a retomar o jogo de projeções que é colocado em cena e a grafia como um recurso argumentativo. Por isso, retomamos Gallo (1989), já que sua pesquisa toma as marcas da escrita para problematizar como é produzido um efeito de unicidade, imutabilidade, cuja ilusão é de um sentido verdadeiro, imutável.

Essa distinção na grafia, a partir da injunção da língua outra, já traz consigo regras bem determinadas de que adjetivos pátrios, nacionalidades e línguas são grafadas em letras maiúsculas, o que não ocorre com o imaginário da língua portuguesa. Todavia, essa relação do sujeito e da formulação não necessariamente se vincula às regras ditadas no idioma inglês ou português, pois pode relacionar-se ao *status* atribuído à língua que conduz o substantivo em apreço à grafia da letra inicial em maiúsculo, conforme apresentamos nesta trama analítica:

(SD9-T) *Imprescindível para os setores profissional e pessoal ter uma base na **Língua** (sic) **Inglesa**.*⁵³

(SD10-T) *Para aprimorar meus conhecimentos na **Língua Inglesa**. Trabalho com o atendimento de alunos, professores, técnicos administrativos e comunidade externa, o aprendizado na língua inglesa será importante para (sic) eu possa melhor atendê-los.*⁵⁴

⁵³ Esta sequência também foi analisada no capítulo 2.

Essa fusão, ‘na’ língua, já problematizamos no primeiro capítulo teórico-analítico. O que temos de novo, nesta análise, é o respaldo atribuído à LI, a partir do intradiscorso, quando mobilizado em relação ao conhecimento, aprendizagem dessa língua estrangeira. Assim, no quadro 12, articulamos esse funcionamento:

QUADRO 12 – O conhecimento na Língua Inglesa

(SD9) Ter uma base	Na	Língua Inglesa
(SD10) Aprimorar meus conhecimentos		

Fonte: Elaborado pela autora.

‘Ter uma base’ e ‘aprimorar’ são verbos que relacionam a língua inglesa a um saber que precisa ser apre(e)ndido pelo sujeito. Uma forma linguística (‘[...] o aprendizado na língua inglesa será importante [...]’ - SD10) pressupõe que o conhecimento na referida língua pode (ou deve) ser aprendido. Outra (‘[...] ter uma base na Língua Inglesa’ - SD9), por sua vez, remete-nos a uma resistência em relação ao lugar de onde se fala: é possível constituir o e constituir-se do espaço universitário sem ter uma base na língua inglesa? É uma língua tão estranha ao sujeito? O que é ter uma base? No imaginário construído pelo sujeito, sobre a língua, a ‘base’ pode relacionar-se ao formal, à gramática, à escrita que perpassa a necessidade de um sujeito-servidor que, no processo de identificação ao espaço universitário, pode (e deve) aprimorar seus conhecimentos (SD10).

Na SD10, essa ‘Língua Inglesa’ se relaciona à demanda específica do sujeito, já que há uma marca de ‘meus’ conhecimentos e, por isso, esse saber linguístico na língua outra é exemplificado com as demandas apresentadas no seu local de trabalho. Já na SD9, ‘ter uma base’ nesse saber linguístico se generaliza aos espaços profissionais ou pessoais.

Compreendemos que a marca das letras maiúsculas legitima uma autoridade de saber e aproxima o sujeito de uma língua imaginária, capaz de dar suporte às obrigações profissionais. Orlandi (2009) define que, a partir do imaginário do sujeito sobre uma língua imaginária, temos a impressão de a língua ser estável, ter unidade e que, por meio do conhecimento de especialistas, é possível aprendê-la, controlá-la.

Essa análise em torno da grafia é possível, por tomarmos como base de nosso estudo um *corpus* cuja materialidade é o texto escrito e, então, nesse jogo de projeções, já analisado no início deste enredo, a tentativa de controle sobre o dizer toma ainda mais força. Além disso, consideramos que, nessas condições de produção, essa marca da escrita é um recurso a

⁵⁴ Esta sequência também foi analisada no capítulo 2.

mais para colocar em cena a língua imaginária, referindo-se à língua inglesa como mediadora do sujeito e os espaços que ocupa, em especial o acadêmico e profissional.

Por isso, grafar a Língua Inglesa com suas iniciais maiúsculas pode conferir a ela, também, um *status* de formalidade imaginária, própria da discursividade que circula no mundo do trabalho (para aqui não se referir a um lugar fixo) e na ciência. Ainda, há outra sequência que se aproxima desse viés de língua imaginária, em que ‘a Língua’ está vinculada ao desenvolvimento pessoal e acadêmico:

(SD5-T) *Para realizar viagens a países que falam a Língua, meu desenvolvimento pessoal, e também acadêmico.*⁵⁵

Considerando que na SD5 a LI funciona como um instrumento que dá condução ao sujeito para que possa viajar a diferentes lugares, destacamos que o que está em jogo não são os países possíveis de serem conhecidos, explorados, apreciados pelo sujeito, mas sim o critério para colocá-los na lista dos lugares a serem visitados: os que falam ‘a Língua’.

Com isso, ‘a Língua’ (SD5) a que nos referimos emerge sob o efeito de reticências: é a ‘Inglesa’, não apenas pelas condições de produção imediatas, mas, também, pela memória da LI associada à faculdade de mobilidade. Nessa relação entre o determinante ‘a’ e o substantivo ‘Língua’, grafado em letras maiúsculas, emerge uma língua imaginária, pois na relação entre essas duas marcas linguísticas produz-se o efeito de homogeneidade, unicidade, totalidade, em que aquilo que falta na língua é imaginariamente tamponado pelo determinante da formulação.

Embora a grafia seja um dos elementos, nesta análise, que ratifica o funcionamento da língua imaginária, compreendemos que mesmo que no intradiscurso haja sequências em que o sintagma ‘língua inglesa’ esteja materializado com letras minúsculas, ainda é esse imaginário de língua que toma espaço na cena, produzindo efeito de homogeneidade:

(SD8-D) *Sempre gostei de estudar línguas e sinto falta da **língua inglesa** especialmente no âmbito profissional mas igualmente para ter acesso a produções culturais (filmes, livros, etc) neste idioma.*⁵⁶

(SD20-T) *Oportunizar experiências com a **língua inglesa**, e futuramente com a cultura.*⁵⁷

⁵⁵ Esta sequência também foi analisada no capítulo 2.

⁵⁶ Esta sequência também foi analisada no capítulo 2.

Nesse viés, chamamos a atenção para o artigo determinante utilizado para reportar-se ao que move o sujeito neste enredo: ‘a’ [língua inglesa]. Essa determinação, no singular, provocando o efeito de unidade de uma única língua que precisa ser destacada nas condições de produção dessa enunciação, é ‘a’ língua que conduz o sujeito a: (i) sentir sua falta no âmbito profissional e cultural; (ii) oportunizar experiências linguísticas e culturais.

No capítulo anterior, quando analisamos o funcionamento da SD20, e as marcas temporais, interpretamos que o sintagma ‘oportunizar experiências com a LI’ estava relacionado, em um primeiro momento, a uma língua utilitária. Assim, aqui, analisamos o seguinte deslizamento de sentidos: (i) língua-estrutura; (ii) língua-instrumento; (iii) língua-cultura.

Na escola, ou no ‘ensino formal’⁵⁸, vemos comumente a disseminação de um ensino baseado em uma língua-estrutura, seja em relação à língua nacional ou neste caso à língua inglesa, na ilusão de que a partir dela o sujeito tenha uma língua-instrumento capaz de conferir-lhe a totalidade. Nas últimas análises (SD8 e SD29), quando a língua-cultura entra em cena, questionamo-nos: que cultura é essa que emerge sob esse efeito de reticências?

É comum a relação de língua com a cultura, mas em uma regularidade de associação limitada, conforme destacamos no capítulo anterior, pois se consideram apenas os elementos mais visíveis, como se houvesse uma identidade plena em relação aos habitantes de determinado país. Nesse viés, entendemos como importante problematizar que ao estudar uma língua-estrutura, para que tenhamos uma língua-instrumento, é imprescindível que consideremos a língua-cultura como aquela que proporciona experiências de estranheza, impossibilitando que nos reconheçamos, ou até que reconheçamos o outro.

Contudo, não é a esse espaço que as discursividades analisadas a partir dos sintagmas ‘produções culturais’ e ‘experiências com a cultura’ nos remetem. Em nosso enredo, a língua imaginária rouba a cena pela regularidade com que emerge na escrita, no jogo de hesitações e de projeções, embora compreendamos que essa unicidade é apenas um efeito imaginário, já que a língua é constitutivamente heterogênea, opaca, incompleta. Essa língua que ora é mais ou menos estranha, familiar, é a língua estrangeira que tramamos a seguir.

⁵⁷ Esta sequência também foi analisada no capítulo 3 e foi respondida com base na questão 22 “outras informações”.

⁵⁸ Esta é uma formulação que emerge no questionário de dimensionamento (apêndice I), mais especificamente na questão 1: ‘Você teve ensino formal de inglês?’

4.3.3 Língua estrangeira: o inglês como a ‘outra’ língua

Nesse processo de aprender um outro idioma, aprender uma outra língua, há uma indefinição ancorada no bilinguismo⁵⁹. Nessa trama, para dizer que o inglês é uma ‘outra’ língua, é preciso partir de determinado lugar que pode tanto ser constituído de uma língua, talvez a materna, como de várias línguas que constituem um sujeito multilíngue:

(SD17-T) Aprender **outra língua** pois é muito importante hoje em dia e conseqüentemente Fazer Mestrado e Doutorado.⁶⁰

(SD26-T) Aperfeiçoar **outro idioma** para atender demandas que sejam necessárias.⁶¹

(SD27-T) Aprender **um idioma** de forma mais aprofundada, viajar, ler trabalhos acadêmicos na língua inglesa.

(SD28-T) Gostaria de aprender **outras línguas** e estender meu círculo (sic) de relacionamentos profissionais e pessoais.

Considerando que a regularidade dessa trama está na referência à língua inglesa como sendo a outra língua, elaboramos o quadro 13 para compreendermos como se dá a relação entre os verbos utilizados para ratificar a relevância da LI e os pronomes ou artigos indefinidos:

QUADRO 13 – Os indefinidos no discurso

(SD17) Aprender	Outra língua	(aspectos estruturais – formais – atravessados por questões subjetivas e sociais)
(SD26) Aperfeiçoar	Outro idioma	(vinculado à língua oficial de um país)
(SD27) Aprender	Um idioma	(um= qualquer; um= o inglês)
(SD28) Aprender	Outras línguas	(o inglês é apenas uma das línguas)

Fonte: Elaborado pela autora.

A trama apresentada no quadro 13 permite a análise de que a língua inglesa, constituindo o processo como outra língua, outro idioma, está atrelada à demanda de: aperfeiçoar, aprender e/ou aprender uma língua, um idioma. A SD17 e SD26 parafraseia a língua inglesa, como a outra língua, o outro idioma que, por sua vez, constitui o *status* de

⁵⁹ Grosjean (1992) afirma que bilinguismo pressupõe o uso de duas (ou mais) línguas e bilíngues são as pessoas que precisam e usam duas (ou mais) línguas em seu cotidiano.

⁶⁰ Esta sequência também foi analisada no capítulo 3.

⁶¹ Esta sequência também foi analisada no capítulo 2.

língua estrangeira. Essa indeterminação, inscrita no bilinguismo, institui a outra língua que pode suportar as demandas do lugar de onde se posiciona. Nesse sentido, concordamos com Coracini (2007, p. 154) quando afirma que esse anseio de apreender/aperfeiçoar/aprender outra(s) língua(s):

[...] pode provocar um comportamento de compulsão para as línguas: deseja-se aprender todas as línguas, uma após outra, ou várias ao mesmo tempo, ainda que de modo superficial, ou, então, aprender uma única, mas perfeitamente, não se contendo o sujeito senão quando acredita ter atingido um nível de excelência que lhe permite ser confundido com um nativo [...]

Na SD27, ao mesmo tempo em que o artigo indefinido ‘um’ (idioma) refere-se a qualquer um, determina-se, do intra ao interdiscurso, como sendo a língua inglesa. Ou seja, há uma tensão entre a indefinição do idioma (que se quer aprender de forma mais aprofundada) e a definição da língua (que se quer aprender para viajar, ler trabalhos acadêmicos). A partir da formulação ‘aprender um idioma de forma mais aprofundada’, analisamos que possivelmente há outro em cena, aprendido de forma menos aprofundada. Assim, emerge um sujeito que sustenta a ilusão de que pode ser completo na outra língua, pois, a partir desse outro espaço, ele pode ser ‘dono de seu dizer’ (CELADA, 2002).

Outra questão relevante é a inscrição dos vocábulos ‘língua’ e ‘idioma’ em uma matriz parafrástica. Orlandi (2007c) contribui que quando nos referimos à ‘língua’, passamos pelo estatuto do Estado e sua rede de sentidos que implica, também, efeito das discursividades atravessadas pelo mercado de trabalho. Ao problematizarmos o substantivo ‘idioma’, entendemos que passamos pelo estatuto do sujeito e, com isso, ele entra no jogo dominante da língua outra, sem refletir sobre aquilo que está aprendendo e, então, entra na ordem do repetível, da (re)produção dos sentidos de uma ideologia dominante, sem muito espaço para resistência⁶². Além disso, o sujeito não questiona “[...] as razões pelas quais está aprendendo uma língua e não outra, ele é tomado por uma ideologia dominante de que é necessário conhecer ‘um idioma’ para alcançar sucesso [...]” (JURACH, 2010).

Ainda, na referência a ‘outras línguas’, inscreve-se um sujeito plurilíngue (SD29). Com o “[...] efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim” (ORLANDI, 2003b, p. 14), não é preciso dizer que o inglês é uma das línguas, mas também não se pode determinar que línguas são, pois a esse sujeito da falta, sempre faltarão as ‘outras línguas’, já que não é

⁶² Compreendemos, aqui, a não resistência como a entrada no discurso logicamente estabilizado do inglês como um idioma que deve ser aprendido pelo sujeito.

possível viver todas elas. Esta outra língua, este outro idioma, é a língua outra do sujeito, a língua estranha, estrangeira, conforme aponta a última sequência deste enredo:

(SD29-T) *Ampliar conhecimento em língua estrangeira, adquirindo maior segurança e habilidade de leitura, interpretação e comunicação oral.*

A língua estrangeira, cujo efeito imaginário é de ‘maior segurança’ (SD29), é enfrentada como um conjunto de coisas-a-saber, capaz de expressar um mundo semanticamente estabilizado (PÊCHEUX, 2012a). Coracini (2007) aborda o fato de que a língua materna é vista como do desejo de conforto e bem-estar, já a estrangeira é a língua ‘estranha’, língua do outro, do desejo recalcado, pois a completude é impossível. Na língua estrangeira pode-se ter receio de possíveis deslocamentos e aproximação de algo que é desconhecido ao sujeito. Sendo assim, ‘ampliar conhecimento em língua estrangeira’ pode ser a oportunidade de diminuir essas barreiras e adquirir ‘maior segurança’, uma vez que o que era estranho (estrangeiro) pode passar a ser familiar (mais próximo à língua materna).

Parafraseando a SD29, temos: ‘quanto menos conhecimento em língua estrangeira, menor segurança e habilidade de leitura, interpretação e comunicação oral o sujeito terá’. Esse deslocamento de sentido nos leva à representação de que uma língua estrangeira pode proporcionar sensações quantificáveis, pois o conhecimento da língua (neste caso o inglês) está atrelado a uma menor ou maior segurança. Assim, novamente, entendemos que há uma relação a um processo de aprendizagem consciente e controlável que tem o sujeito como peça central, norteadora e definidora. Segurança, aqui, relacionamos às habilidades de leitura, interpretação e oralidade.

Coracini (2007, p. 48), desfazendo a dicotomia língua materna e língua estrangeira, afirma que “[...] não é possível, em língua, sentir-se em casa: somos sempre exilados em nossa própria morada, exílio que herdamos ou que nos é imposto pela classe social, pelo grupo étnico, pela cultura, enfim, pelo lugar em que me escrevo e inscrevo”. Por isso afirmamos que o sujeito, em sua língua materna, busca segurança na língua que lhe é estranha, mas que o constitui em seu espaço de trabalho e nos desafios que enfrenta na caminhada acadêmica.

Designar como estrangeira a língua que não é a sua, mas cujo conhecimento se busca ampliar, implica desfazer a dicotomia língua materna e língua estrangeira, conforme proposto pela autora. Isso porque o inglês como língua estrangeira traz consigo uma injunção, capaz de

colocar o sujeito em conflito permanente com a língua materna. Nesse sentido, mesmo que a forma linguística ‘língua estrangeira’ implique silenciar ‘língua materna’, destacamos que ela só é estrangeira porque há, antes, uma língua materna que constitui o sujeito.

Esse um idioma, outro idioma, essa(s) outra(s) língua(s), mesmo que constituam uma indeterminação no discurso, põe em cena o assujeitamento às políticas de globalização que, conforme Orlandi (2012c, p. 7, grifo da autora), pressupõe uma unificação: “[...] **uma** ideologia (neoliberal), **uma** moeda (o dólar), **um** instrumento (o capitalismo), **um** sistema político (a democracia), **uma** língua (o inglês)”: ‘a Língua’ (SD5). Embora se constitua um discurso que objetiva apagar disparidades, como parte das políticas de globalização, essa unificação reforça as desigualdades, seja no plano espacial ou no social.

A partir do gesto teórico-analítico deste capítulo, traremos o subcapítulo intitulado ‘representações de língua inglesa: o ilusório domínio de uma língua universal’, para problematizar como as diferentes designações utilizadas para referendar a LI evocam diferentes sentidos, entendendo como isso se relaciona, também, ao desejo de dominar e ser fluente em uma língua de *status* universal.

4.4 REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA: O ILUSÓRIO DOMÍNIO DE UMA LÍNGUA UNIVERSAL

Interessou-nos, neste capítulo, analisar como a língua inglesa é designada, referenciada e ratificada no *corpus* deste estudo, compreendendo o funcionamento do imaginário de completude que essa língua ‘universal’ confere ao sujeito. Iniciamos o percurso retomando a noção de formação discursiva, para problematizar a porosidade com que ela emerge em nosso estudo, sustentada pelo discurso universitário e atravessada pelo discurso neoliberal.

Nossa análise possibilita afirmarmos que há uma tentativa de se ter ‘fluência’ e ‘dominar’ o espetáculo (primeiro capítulo teórico-analítico) e a tradição inventada (segundo capítulo teórico-analítico) designada língua inglesa. Nessa trama, há uma ilusão de completude que constitui o imaginário do sujeito diante de um nativo e, ao mesmo tempo, diante de uma língua universalizada, cuja discursividade aponta para uma unidade, para uma Língua Inglesa imaginária. Seja qual for a verdade construída sobre a sua designação, há um imperativo que convida (ou convoca) o sujeito a entrar na casa do estranho, ou mesmo ser estrangeiro em sua própria casa.

Assim, é a partir do ilusório domínio da LI que o sujeito assume o papel de agente (quem age, toma decisões), quando, por outro lado, a sua falta implica o papel de paciente (refém do agente). Chama-nos a atenção que, em coerência com o lugar de onde se fala (universidade), ser ‘fluente’ na LI representa a oralidade necessária para participação de eventos internacionais; e ter ‘domínio’ da LI representa a escrita para produção acadêmica. Retomamos esta análise para ratificar que o lugar social servidor público, mais especificamente servidor de uma instituição universitária, tem sua singularidade no dizer sobre a LI deste enredo.

Estamos “em um mundo em que o real da língua tem a ver com o fato de que existem diferentes línguas” (ORLANDI, 2003a, p. 19). Por isso, quando a LI é designada e representada discursivamente como uma ‘língua universal’, ‘franca’, embora com um efeito de univocidade e homogeneidade, há uma heterogeneidade que lhe é constitutiva, pois há a circulação do diferente (cultura, língua, política, economia), ainda que ele seja apagado para priorizar uma língua, uma força política em detrimento das outras.

Outra(s) língua(s) pode(m) ter respaldo cultural, ser consistente em determinada área científica, ou produzir efeitos positivos em determinadas relações políticas, econômicas. Todavia, o *status* atribuído à LI como ‘língua universal’ constitui o imaginário de que uma única língua é capaz de sustentar essas diferentes necessidades, integrando diferentes nações e culturas.

A LI dá efeito de segurança, produz a ilusão de completude de um sujeito que precisa da outra língua, ‘universalizada’, para que possa ser e estar nesse ‘universal’. Ao designar a LI interpretamos que o *corpus* deste estudo aponta para uma língua-estrutura que dá suporte a uma língua-instrumento de que o sujeito-servidor precisa para projetar sua carreira profissional, na ilusão de, pela Língua Inglesa (imaginária), ser invicto às demandas no tempo. Embora não haja ênfase à língua-cultura, e haja um efeito de apagamento da língua heterogênea, entendemo-la como ponto chave para a compreensão do sujeito diante de si, do outro, e das discursividades que circulam no meio universitário.

5 CONCLUINDO, POR ENQUANTO: AS CORTINAS PERMANECEM ABERTAS

A primeira trama, já desfeita, será tecida novamente, mas formando outros desenhos, outras formas, e junto com ela tecendo-se, a cada vez, a ilusão de se prender o signo na nova malha (GRIGOLETTO, 1992, p. 32).

Esta é uma das singularidades da AD, que nos provoca, nos instiga a dar sequência ao enredo proposto: manter as cortinas abertas. Há sempre mais o que destacar, problematizar. Nesse viés, assim como teoricamente dizemos que na AD interessa muito mais ‘como’ é dito do que ‘o que’ é dito, sentimo-nos mais instigados a, ao longo de nossa cena, apresentar o funcionamento discursivo do que trazer ao nosso leitor respostas conclusivas que não temos, pois o percurso não cessou, não cessará. Apresentamos, então, algumas considerações acerca do gesto de interpretação deste enredo teórico-analítico, na tentativa de arrematar o tapete discursivo que estendemos ao leitor quando o introduzimos a esta cena.

O trabalho com as tramas nos possibilitou mobilizar as sequências que constituem o *corpus* deste estudo, indagando-se como são produzidas representações de língua. Nesse sentido, a preocupação maior foi analisar essas articulações ao invés de problematizar as SDs separadamente. Compreendemos que trabalhar com as tramas discursivas foi uma das contribuições desta pesquisa, pois a singularidade desse percurso metodológico possibilitou que nos desvinculássemos do empírico (o que um ou outro enunciador disse) e, então, dêssemos ênfase na interpelação do sujeito discursivo, nas tramas.

Considerando as pesquisas que já foram desenvolvidas em torno da temática que abordamos, destacamos que uma das contribuições deste estudo está no *locus* em que analisamos as discursividades: LI no espaço universitário; LI em situações de trabalho; LI em relação ao lugar social servidor público. Esse imbricamento de espaços sociais possibilitou analisarmos como se singulariza o discurso sobre a língua inglesa, considerando o jogo de projeções que faz o sujeito justificar a utilidade da língua para que, assim, ele possa ser útil em seu trabalho, que é, também, o seu espaço acadêmico, de pesquisa.

Ainda, para os estudos discursivos, esta pesquisa pode contribuir com o modo como trabalhamos as categorias de análise em propriedades discursivas, observando a regularidade das marcas linguísticas e o funcionamento linguístico do intra ao interdiscurso, em uma materialidade cujo texto é escrito, em que há um jogo de hesitações, de projeções em relação a uma oportunidade que entra em cena, que faz com que as marcas da escrita se constituam em um recurso argumentativo.

Nesse percurso em que fomos guiados por esse cenário de projeções, cuja materialidade de análise era a escrita, foi um desafio compreender como a contradição e a resistência estava em funcionamento. Agora, ao arrematarmos os fios da trama, entendemos que é este estudo que assume o lugar da contradição, da resistência, pois deslocamos discursos naturalizados que tão regularmente nos remetem à evidência de sentidos quando o discurso sobre a LI entra em cena.

Ainda, destacamos que o dispositivo teórico-metodológico construído neste estudo tomou por base os **objetivos** traçados no início deste trabalho. Sendo assim, a organização da pesquisa se sustentou: (i) na interpretação das marcas linguísticas, no início de cada capítulo; (ii) na análise do funcionamento do discurso sobre a LI ao longo das seções; e, (iii) nas considerações parciais com ênfase nas representações de língua, articulando o lugar social servidor público de uma instituição universitária, a posição atribuída à LI, bem como a análise das formações imaginárias que emergem no lugar de onde se fala, no final de cada capítulo.

Ao abordamos as representações de língua deste enredo, trabalhamos e mobilizamos nossa trama em uma *mise-en-scène*⁶³. A partir disso, nesse percurso, destacamos os conceitos de língua, sujeito e FD, dando ênfase a cada um deles em capítulos diferentes, mas tramando uma noção em relação à outra. Trazemos, a seguir, algumas considerações importantes que giram em torno dos capítulos, e que estão vinculados aos objetivos traçados no início deste trabalho.

Após o gesto introdutório, no **capítulo 2**, apresentamos o espetáculo da língua, com seus furos, falhas, ambiguidades e faltas, que fazem dela a materialidade sobre a qual se movimenta o estudo do analista de discurso. Nesta cena, é na historicidade e nas representações de uma língua específica que nos detivemos: a língua inglesa. Esse espetáculo, que assusta e instiga, move o sujeito em uma direção ascendente, pois a LI marca-se produtiva para um sujeito produtivo. Por isso nos detemos à marca linguística ‘para’, já que na análise do seu funcionamento compreendemos que a LI é representada como uma língua-instrumento que possibilita que o sujeito-servidor possa ‘ser’: proficiente, mestre, doutor, pesquisador, profissional; e, a partir disso possa ‘ter’: destaque no espaço universitário, progressão por capacitação e qualificação, publicações em revistas estrangeiras, participação em eventos internacionais.

⁶³ Empregamos este termo para representar o enredo que tramamos ao problematizar o espetáculo da LI: o tapete discursivo, a cena, as cortinas, os protagonistas e as formações imaginárias que são efeito do jogo das formulações analisadas, cujo objetivo principal foi colocar a LI em evidência, quantificando e qualificando-a.

Deste modo, essa língua se sustenta como um qualificador que movimenta a ciência e regula a competitividade no mercado de trabalho. Nesse sentido, interpretamos o funcionamento da FD universitária que é atravessada pelas regras da FD neoliberal e suas fronteiras porosas, em que o espetáculo perdura, a língua inclui, seleciona, e, também, exclui. As discursividades que circulam no *locus* deste estudo apontam para a heterogeneidade linguística, mas na contradição privilegia-se a LI em detrimento das outras.

No **capítulo 3** problematizamos a relação estabelecida entre a LI e as facetas do sujeito-servidor, considerando-o como não fixo, pois a análise nos possibilita afirmar que, mesmo que se queira ficar no mesmo lugar, é preciso acelerar mais. Esse sujeito é livre para escolher a língua que quer estudar, mas se assujeita à regularidade da LI, em uma trama entre o passado, presente e futuro. Assim, entra em cena a LI como uma tradição inventada, sustentada, no presente, pela repetição do seu passado, pois ela é ratificada como indispensável, muito importante, necessária.

Diante desse efeito de injunção, o discurso produzido sobre a LI nos leva a entender que essa língua permeia as constantes mudanças e inovações da sociedade líquida, a exemplo da ciência no mundo acadêmico. Em diferentes tempos e espaços fluidos, a LI é representada como uma língua que se articula bem com essas condições fluidas.

No **capítulo 4** abordamos a ilusão de completude do sujeito, pela fluência, pelo ‘domínio’ do espetáculo e da tradição inventada que é a LI. Nesse efeito de totalidade, entra em cena a LI designada como língua franca, língua universal, cujo efeito de homogeneidade é desfeito quando compreendemos que há uma heterogeneidade que lhe é constitutiva, mesmo que esse real seja apagado e, então, priorizada uma língua em relação à(s) outra(s).

A partir dessa língua universalizada, constrói-se o imaginário de que o sujeito pode ser, ter e estar nesse ‘universal’. Nesse sentido, temos uma língua-estrutura que se quer ‘dominar’ para que tenhamos uma língua-instrumento que serve a essa universalidade e serve a esse sujeito completo, invicto às demandas no tempo. O que se esquece, todavia, é que há algo maior que move o sujeito, fazendo-o sentir-se estranho em sua própria casa. Essa língua outra se constitui em uma língua-cultura, o que entendemos como uma subjetividade necessária para compreensão do sujeito diante de si, do mundo, da universidade, do seu espaço de trabalho, suas contradições, conflitos, confrontos. Contudo, o que toma corpo nas discursividades analisadas é a busca pela língua imaginária, pois há a produção de um efeito de unidade, homogeneidade da LI e, assim, pouco espaço para que essas subjetividades tomem o lugar de protagonista desta cena.

Com base nessas considerações, revisitamos a trilha que percorremos, tendo em vista a **hipótese** que conduziu este estudo. Reafirmamo-la, pois as regularidades que mobilizamos em torno do discurso sobre a LI apontam para uma língua-instrumento capaz de sustentar diferentes demandas (espaço de produção acadêmica e de trabalho), diferentes posições-sujeito (sujeito-servidor, pesquisador, mestrando, doutorando, proficiente), cujo ilusório domínio funciona como uma ponte entre os espaços fluidos e o tempo. Essa língua ‘universal’, embora constituída heterogeneamente, precisa de um efeito de apagamento para a busca da ilusória homogeneidade.

Aqui, assim como fizemos quando introduzimos este estudo, em uma ruptura na escrita do ‘nós’ para o ‘eu’, marco os possíveis efeitos deste trabalho na minha caminhada acadêmica-profissional. Isso porque, conforme já destacado, faço parte do grupo de servidores que elaborou o projeto do curso de capacitação em língua inglesa da UFFS e que é referência para as aulas de inglês oferecidas pela instituição. Penso que um dos desafios seja resistir à regular redução do ensino de língua ao viés utilitário, que se limita ao valor pragmático do conhecimento e, então, propor o que ainda não é problematizado (ou mesmo pouco problematizado) no *locus* deste estudo: compreender a língua como constitutiva do sujeito, inscrita na história e que a relação sujeito e língua inglesa proporciona experiências de estranheza.

Como analistas de discurso, ao assumirmos uma posição quanto à língua e quanto ao sujeito, desfazemos a neutralidade ilusória e construímos um observatório. Com isso dizemos que a cena que trouxemos aqui passou por inúmeros ensaios. Tivemos a árdua tarefa de chegar a uma apresentação final. Todavia, os furos, as falhas, a ambiguidade que problematizamos é constitutiva da língua, logo constitui o nosso trabalho materializado na e pela língua. A partir desta cena, novos enredos podem se instalar e levar alguns protagonistas que foram produtivos neste estudo.

Poucas respostas, muitas perguntas; deixamos ao nosso leitor o efeito de reticências e a possibilidade de nele se emaranhar; deixamos fios para que outros tapetes sejam tecidos, estendidos; deixamos nossa história de pesquisa para que outras sejam escritas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

ANDRADE, Eliane Righi de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas**: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIPLAN, Pierre. O esperanto dos negócios. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 133-134.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 set. 2014.

_____. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 07 set. 2014.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 07 set. 2014.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Revista Letras: Espaço de Circulação de Linguagem**. Universidade Federal de Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001. (Coleção: Perspectivas Actuais/Educação).

CORACINI, Maria José. Apresentação. In: _____ (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 13-19.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Os múltiplos territórios da análise de discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 15-22.

_____. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro: ou a prótese de origem**. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001.

_____. **Gramatologia**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DICIO. In: **Dicionário online de português**. 2014. Disponível em: <www.dicio.com.br/dominar/>. Acesso em: 07 set. 2014.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. 9. ed. Chapecó: Editora Argos, 2002.

_____. **Escrit(ur)a de si e identidade: o sujeito-professor em formação** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Revista Letras: Espaço de Circulação de Linguagem**. Universidade Federal de Santa Maria, n. 27, p. 39-46, 2003.

FISHMAN, Joshua; COOPER, Robert; ROSENBAUM, Yehudit. English around the world. In: _____; _____; CONRAD, Andrew. **The spread of the English**. Rowley (Massachusetts), Newbury House Publishers, 1977.

FORTES, Laura. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo do currículo de língua inglesa em escolas bilíngues. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 9., p. 1-22, 2011, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do 9º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Rio de Janeiro: [s.n], 2012a. Disponível em: <http://alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/02_11.pdf>. Acesso em: 07 set. 2014.

_____. Conceitos de bilinguismo em discursos da Linguística e da Sociolinguística: relações de poder, implicações políticas e processos identitários em questão In: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, p. 1-16, 2012, Campinas. **Anais eletrônicos do 3º Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade**. 2012b. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/FORTES_LAURA.pdf>. Acesso em: 07 set. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. São Paulo: Vozes, 1969.

_____. **A Ordem do Discurso**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, p. 59-158.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes Editores, 2004.

GALLO, Solange Leda. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 1989. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GRANTHAM, Marilei Resmini. Leitura, reescrita e pontuação. In: **Anais do 5º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05_index.htm>. Acesso em: 07 set. 2014.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. A desconstrução do signo e a ilusão da trama. In: ARROJO, Rosemary (Org.). **O signo desconstruído**. Campinas: Pontes Editores, 1992, p. 31-34.

_____. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: _____; CARMAGNANI, Ana Maria Grammatico (Orgs.). **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas/AbraPui, 2001, p. 135-153.

_____. **A resistência das palavras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003, p. 351-362.

GROSJEAN, François. Another view of bilingualism. In: HARRIS, Richard Jackson. (Ed). **Cognitive processing in bilinguals**. Amsterdam, North Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1992. p. 51-62.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005a.

_____. A Língua Portuguesa no Brasil. **Revista Ciência e Cultura**, SBPC, Ano 57, n. 2. 2005b.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, Querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 9-23.

INDURSKY, Freda. **Lula lá**: estrutura e acontecimento. Organon. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, v.17, n. 35, p. 101-21, 2003.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS (Org.). **Minidicionário Houaiss de língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JURACH, Ivanise. Língua global x Língua universal: diferenças e/ou semelhanças? In: **Anais do 9º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, 2010. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Ivanize%20Jurach.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2014.

KACHRU, Braj. **The alchemy of English**: the spread, models and functions of non-native Englishes. Oxford: Pergamon Press, 1990.

LACAN, Jacques. **O Seminário**: livro 1, os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

LÉON, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 163-173.

LÉXICO. In: **Léxico**: dicionário de português online. 2014. Disponível em: <www.lexico.pt/dominar/>. Acesso em: 07 set. 2014.

LIMA, Gislaine. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: **Anais do 7º Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

_____. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

MARIANI, Bethania. **Colonização lingüística**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

_____. Quanto vale uma língua?: O apagamento do político nas relações econômicas e linguísticas. **Revista Encontros de Vista**, Recife, 2. ed., p. 1-12, 2008. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/QUANTO_VALE_UMA_LINGUA_O_APAGAMENTO_DO_POLITICO_NAS_RELACOES.PDF>. Acesso em: 07 set. 2014.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Editora da Unicamp, 2012.

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

MONTAUT, Annie. O inglês na Índia e o lugar da elite no projeto nacional. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 63-93.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise do discurso: algumas observações. **Delta**: v. 2, n. 1, p. 105-126, 1986.

_____. Funcionamento e discurso. In: **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 115-133.

_____. Um sentido positivo para o cidadão brasileiro. In: _____; LAJOLO, Marisa; IANNI, Octávio. **Sociedade e linguagem**. Campinas: editora da Unicamp, 1997, p. 9-48.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes Editores, 1999, p. 59-67

_____. Colonização, globalização, tradução e autoria científica. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**. Política, ciência, divulgação. Campinas: Pontes Editores, 2003a. v. 2, p. 13-19.

_____. Vão surgindo sentidos. In: _____ (Org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2003b. p. 11-25.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007a.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: _____ (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007b. p. 53-62.

_____. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____ (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007c, p. 7-10.

_____. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

_____. Espaços Linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. **Rua [online]**, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp. Campinas, v. 2, n. 18, 2012c, p. 5-19. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=131>>. Acesso em: 07 set. 2014.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 5-22, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n54/a01v1954.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2014.

PAYER, Maria Onice. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. **Rua**, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp. Campinas, n. 11, 2005, p. 9-25.

PÊCHEUX, Michel. **L'énoncé**: enchâssement, articulation et dé-liaison. In: CONEIN, Bernard et al. Colloque Matérialités discursives. (Colloque dès 24, 25, 25 avril 1980). Lille: Presses Universitaire de Lille, 1981.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. _____. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010a, p. 59-158.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010b, p. 307-315.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b, p. 21-54.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford; New York: Oxford University Press, 1993.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHEIDT, Alexandre Daniel; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; ORTH, Priscila Steffens. **Projeto do Curso de Capacitação em Língua Inglesa**. Chapecó, 2011. Projeto apresentado à Diretoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

SEIDLHOFER, Barbara. **Research perspectives on teaching english as a lingua franca**. Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge, v. 24, 2004, p. 209-239.

SIQUEIRA, Ana Paula Barioni Leite. **Representações de proficiência e a construção do inglês como língua necessária na pós-graduação**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: _____; GENTILI, Pablo Antonio Amadeo (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-29.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração**. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

TRIFANOVAS, Terezinha Rivera. **E-mails no contexto de gestão de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira: relações de poder-saber**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Retórica e Argumentação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 177-210.

**APÊNDICE I – Mapeamento realizado com base no Questionário para Dimensionamento, do
Curso de Capacitação em Língua Inglesa, 2013**

Questionário para Dimensionamento					
Nome:		Campus:	Chapecó		
Cargo:		Carreira:	33	Técnico-Administrativa	8
Faixa etária:					
<input type="checkbox"/> 3	até 25 anos	<input type="checkbox"/> 11	26 a 30 anos	<input type="checkbox"/> 19	31 a 40 anos
<input type="checkbox"/> 6	41 anos a 50 anos	<input type="checkbox"/> 2	acima 50 anos		
1. Você teve ensino formal de inglês? <input type="checkbox"/> 36 Sim <input type="checkbox"/> 2 Não Branco: 3					
2. Caso tenha respondido sim à questão anterior, quando aconteceu o aprendizado?					
<input type="checkbox"/> 19	Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> 26	Ensino Médio	<input type="checkbox"/> 10	Ensino Superior
<input type="checkbox"/> 0	Aulas particulares	<input type="checkbox"/> 19	Curso de idiomas		
3. Caso você teve ensino formal de inglês, como considera que foi o seu aprendizado?					
<input type="checkbox"/> 7	Ruim	<input type="checkbox"/> 17	Razoável	<input type="checkbox"/> 15	Bom
<input type="checkbox"/> 0	Ótimo			Branco: 2	
Caso tenha cursado inglês em escola de idiomas, responda as perguntas 4, 5 e 6:					
4. Onde cursou?					
<input type="checkbox"/> 8	CCAA	<input type="checkbox"/> 0	CNA	<input type="checkbox"/> 1	FISK
<input type="checkbox"/> 2	YÁZIGI		<input type="checkbox"/> 5	WIZARD	
<input type="checkbox"/> 9	Outro. Qual? WTC; Idiomas FEEVALE; Super English - Seara; Cultural e NELE (Núcleo de Estudos de Línguas Estrangeiras da UFRGS); Young; Senac; Centro Universitário Franciscano - Unifra Idiomas - Santa Maria-RS.				
5. Por quanto tempo? Branco: 18					
<input type="checkbox"/> 11	até 1 ano	<input type="checkbox"/> 6	1 a 2 anos	<input type="checkbox"/> 4	2 a 3 anos
<input type="checkbox"/> 0	3 a 4 anos		<input type="checkbox"/> 2	4 a 5 anos	
<input type="checkbox"/> 0	mais de 5 anos				
6. Você considera que o aprendizado foi:					
<input type="checkbox"/> 0	Ruim	<input type="checkbox"/> 12	Razoável	<input type="checkbox"/> 11	Bom
<input type="checkbox"/> 0	Ótimo				
Branco: 18					
7. Há quanto tempo está sem estudar inglês? Branco: 3					
<input type="checkbox"/> 6	até 1 ano	<input type="checkbox"/> 3	1 a 2 anos	<input type="checkbox"/> 2	2 a 3 anos
<input type="checkbox"/> 3	3 a 4 anos		<input type="checkbox"/> 6	4 a 5 anos	
<input type="checkbox"/> 18	mais de 5 anos				
Caso continue estudando inglês, responda as perguntas 8 e 9:					
8. Onde está estudando?					
<input type="checkbox"/> 1	CCAA	<input type="checkbox"/> 0	CNA	<input type="checkbox"/> 0	FISK
<input type="checkbox"/> 0	YÁZIGI		<input type="checkbox"/> 0	WIZARD	
<input type="checkbox"/> 1	Outro. Qual? Em casa				
Branco: 39					
9. Em que nível está estudando? Branco: 40					
<input type="checkbox"/> 0	Básico	<input type="checkbox"/> 0	Pré-intermediário	<input type="checkbox"/> 1	Intermediário
<input type="checkbox"/> 0	Pós-intermediário		<input type="checkbox"/> 0 Avançado		
10. Você já fez intercâmbio ou possui alguma experiência no exterior? Branco: 3					
<input type="checkbox"/> 35	Não		<input type="checkbox"/> 6	Sim	
Onde? Canadá; Espanha, Holanda e Latino América; Universidade de Göttingen; Bélgica e Venezuela;					
Caso tenha feito intercâmbio ou possua experiência no exterior, responda as perguntas 11, 12 e 13					
11. Onde residiu? Branco: 36					
<input type="checkbox"/> 0	Australia	<input type="checkbox"/> 1	Canadá	<input type="checkbox"/> 0	EUA
<input type="checkbox"/> 3	Outro. Qual? Alemanha; Bélgica e Venezuela		<input type="checkbox"/> 1	Reino Unido	
12. Há quanto tempo? Branco: 36					
<input type="checkbox"/> 0	1 ano	<input type="checkbox"/> 0	2 anos	<input type="checkbox"/> 1	3 anos
<input type="checkbox"/> 4	mais de 3 anos				
13. Por quanto tempo esteve no exterior? Branco: 36					
<input type="checkbox"/> 2	1 ano	<input type="checkbox"/> 1	2 anos	<input type="checkbox"/> 1	3 anos
<input type="checkbox"/> 1	mais de 3 anos				
14. Na sua opinião, seu nível de conhecimento da língua inglesa é: Branco: 3					
<input type="checkbox"/> 18	Básico	<input type="checkbox"/> 9	Pré-intermediário	<input type="checkbox"/> 9	Intermediário
<input type="checkbox"/> 1	Pós-intermediário		<input type="checkbox"/> 0 Avançado		
15. Classifique sua capacidade, em inglês, nas seguintes habilidades:					
Falar:	<input type="checkbox"/> 9	Nenhuma	<input type="checkbox"/> 26	Pequena	<input type="checkbox"/> 5
	<input type="checkbox"/> 0	Boa		Branco: 1	
Ler:	<input type="checkbox"/> 3	Nenhuma	<input type="checkbox"/> 18	Pequena	<input type="checkbox"/> 17
	<input type="checkbox"/> 2	Boa		Branco: 1	
Ouvir:	<input type="checkbox"/> 10	Nenhuma	<input type="checkbox"/> 24	Pequena	<input type="checkbox"/> 5
	<input type="checkbox"/> 1	Boa		Branco: 1	
Escrever:	<input type="checkbox"/> 8	Nenhuma	<input type="checkbox"/> 23	Pequena	<input type="checkbox"/> 7
	<input type="checkbox"/> 1	Boa		Branco: 2	
16. Você estudou outra língua estrangeira além da inglesa? Branco: 10					
<input type="checkbox"/> 18	Sim			<input type="checkbox"/> 13	Não
Caso já tenha estudado outra língua estrangeira, responda as questões 17, 18 e 19.					
17. Qual língua estrangeira você estudou? Branco: 17					
<input type="checkbox"/> 3	Alemão	<input type="checkbox"/> 15	Espanhol	<input type="checkbox"/> 3	Francês
<input type="checkbox"/> 1	Italiano		<input type="checkbox"/> 2	Outra. Qual? _____	
18. Há quanto tempo estudou essa língua? Branco: 24					
<input type="checkbox"/> 8	1 ano	<input type="checkbox"/> 2	2 anos	<input type="checkbox"/> 0	3 anos
<input type="checkbox"/> 7	mais de 3 anos				
19. Por quanto tempo? Branco: 23					
<input type="checkbox"/> 11	1 ano	<input type="checkbox"/> 2	2 anos	<input type="checkbox"/> 1	3 anos
<input type="checkbox"/> 4	mais de 3 anos				
20. Qual a sua motivação pessoal para estudar a língua inglesa?					
21. Qual a relação da língua inglesa com o seu espaço de atuação profissional?					
22. Escreva outras informações que julgar necessárias.					

APÊNDICE II – Respostas dissertativas do Questionário para Dimensionamento, do Curso de Capacitação em Língua Inglesa, 2013.1 e 2013.2

2013.1		
Carreira	Motivação pessoal para estudar a língua inglesa	Outras informações
1	TAE (SD2) Preparação para curso de doutorado	
2	Docente (SD4) Minha principal motivação é utilizar os conhecimentos da língua inglesa para futuro ingresso no doutorado.	
3	TAE (SD5) Para realizar viagens a países que falam a Língua, meu desenvolvimento pessoal, e também acadêmico.	(SD19) Atualmente a língua não tem nenhuma relação com meu trabalho
4	Docente (SD7) Realização de pesquisas as quais possa acessar bibliografia estrangeira para qualificar a fundamentação teórica e discussão de resultados.	
5	TAE (SD9) Imprescindível para os setores profissional e pessoal ter uma base na Língua Inglesa.	
6	TAE (SD10) Para aprimorar meus conhecimentos na Língua Inglesa. Trabalho com o atendimento de alunos, professores, técnicos administrativos e comunidade externa, o aprendizado na língua inglesa será importante para eu possa melhor atendê-los	
7	TAE (SD11) Fazer Mestrado, e melhorar o nível de inglês para poder desempenhar minha atividade como secretaria executiva de maneira que possa atender a instituição e também crescer profissionalmente.	
8	TAE (SD12) Estar me atualizando para que em caso de necessidade profissional possa estar preparada.	Já realizei a prova de nivelamento. Tenho interesse em iniciar na turma Interchange 2A.
9	TAE (SD14) A carreira profissional esta exigindo cada vez mais o domínio da língua inglesa.	
10	TAE (SD15) Indispensável no dia a dia de meu trabalho. Diariamente temos manuais, catálogos e outros docs	
11	TAE (SD16) Sinto muita necessidade de aprender pois já faz parte do meu dia a dia e não tenho capacidade de ação quando exigido.	Nihil
12	TAE (SD17) Aprender outra língua pois é muito importante hoje em dia e conseqüentemente Fazer Mestrado e Doutorado.	
13	TAE (SD18) Porque é uma língua universal e está presente em nosso dia-a-dia.	
14	TAE Desenvolver habilidades importantes para a carreira profissional.	(SD20) Oportunizar experiências com a língua inglesa, e futuramente com a cultura
15	Docente Doutorado - Pós no exterior	(SD21) Domino o alemão, tenho proficiência em espanhol.
16	Docente (SD23) Preciso falar com fluência e aprender a escrever em virtude de participações em encontros acadêmicos internacionais e publicação de produção acadêmica também em língua inglesa.	
17	TAE (SD24) Necessidade profissional, gosto de aprender e facilita comunicação (língua universal)	
18	TAE (SD25) A Língua Inglesa é universal, é o conhecimento dela proporciona interação com universo informações disponíveis, a interação com pessoas de outras nacionalidades.	Eu utilizaria as aulas para relembrar o que já aprendi. Acredito que independente do resultado do nivelamento, eu gostaria de entrar no nível interchange 3.
19	TAE (SD28) Gostaria de aprender outras línguas e estender meu círculo de relacionamentos profissionais e pessoais.	
20	TAE Formação Pessoal	Material didático utilizado no meu curso é similar ao utilizado pela UFFS Ed. Cambridge
21	TAE Aperfeiçoamento profissional.	
22	TAE Pretendo fazer viagem ao exterior e mestrado.	Nunca realizei teste de nivelamento na UFFS
23	TAE Meta pessoal, o objetivo é aprender.	
24	TAE Maior conhecimento e a possibilidade de intercâmbio	
25	TAE Preciso compreender os manuais técnicos dos equipamentos que utilizamos em laboratório e também quero muito fazer mestrado.	
26	TAE Atualização.	
27	Docente Leitura de artigos científicos em inglês e participação em eventos internacionais	Acredito que o nível que irei me enquadrar melhor será: II – Interchange 1A

2013.2			
Carreira	Motivação pessoal para estudar a língua inglesa	Relação da língua inglesa com o espaço de atuação profissional	Outras informações
28	TAE (SD1) Minha profissão depende enormemente da língua inglesa e pretendo fazer teste de proficiência nos próximos 2 anos, pois é pré-requisito para cursar mestrado, o qual tenho planos para tal.	Qualquer manual de tecnologia da informação é em inglês, muitos fóruns de discussão sobre temas de tecnologia da informação são em inglês e a maioria dos softwares de desenvolvimento são em inglês.	
29	Docente Questões relacionadas ao trabalho/pós- graduação	(SD3) Material didático/processos seletivos para pós	
30	TAE (SD6) Encontrar novas oportunidades com os conhecimentos na língua, intercâmbios, leitura de bibliografias estrangeiras para o aperfeiçoamento dos estudos universitários.	Leitura, interpretação de manuais de equipamentos; Projetos elétricos, descrições de sistemas.	Realizei a prova de nivelamento nos semestre passado, e fiquei no nível da turma Interchange 1A, porém não fui sorteado. Se neste semestre não houver vagas para a turma Interchange 1A, gostaria de começar na turma Intro B, caso tenha vagas sobrando.
31	Docente (SD8) Sempre gostei de estudar línguas e sinto falta da língua inglesa especialmente no âmbito profissional, mas igualmente para ter acesso a produções culturais (filmes, livros, etc) neste idioma.	A língua inglesa predomina na literatura científica, havendo vasta produção em todas as áreas, inclusive na minha (história).	Mudei no Cultural fui até o nível intermediário. Posteriormente quando estudei no NELE concluí o nível 7
32	TAE Manter ativo os conhecimentos e adquirir novos	Trabalho tratando a informação, com bastante incidência da língua inglesa.	(SD13) Toda língua necessita de exercício permanente para manter-se ativa. O oferecimento do curso na universidade pode ser uma importante oportunidade de capacitação.
33	Docente (SD22) Quero fluência na língua franca do mundo ocidental.	Muito grande, imensa Grande da bibliografia recente do meu campo está em inglês.	
34	TAE (SD26) Aperfeiçoar outro idioma para atender demandas que sejam necessárias.	Em algumas oportunidades são de extrema necessidade.	
35	TAE (SD27) Aprender um idioma de forma mais aprofundada, viajar, ler trabalhos acadêmicos na língua inglesa.	Nenhuma.	
36	TAE (SD29) Ampliar conhecimento em língua estrangeira, adquirindo maior segurança e habilidade de leitura, interpretação e comunicação oral.		
37	TAE MESTRADO	Tradução e interpretação Inglês x Libras, Libras x Inglês	
38	TAE Por gostar de estudar inglês e pela necessidade que a atividade profissional exige.	Existem documentos de fornecedores que são disponibilizados em inglês e existe a necessidade de entendê-los.	
39	TAE Viagem ao Canadá como visitante-familiar.	Muito próxima	
40	TAE Aprender mais e aperfeiçoar meu conhecimento neste idioma.	Relação importante. Trabalho, atualmente, com registro de bens permanentes adquiridos pela instituição e, eventualmente, há necessidade de ler/entender manuais e especificações técnicas escritos nesse idioma.	
41	TAE Crescimento pessoal e profissional.	Um número considerável de cotações, principalmente de softwares são emitidos na língua inglesa.	