

**LINGUÍSTICA APLICADA E ANÁLISE DO DISCURSO: POSSÍVEIS
ENTRELAÇAMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA**

**APPLIED LINGUISTICS AND DISCOURSE ANALYSIS: POSSIBLE
INTERLINKS TO A CONSTITUTION OF AN EPISTEMOLOGY**

Cristiane Carvalho de Paula Brito¹

Maria de Fátima Fonseca Guilherme²

Resumo: Este trabalho pretende pensar percursos de construção de interfaces entre o arcabouço teórico da Linguística Aplicada (LA) e da Análise de Discurso (AD) – especificamente da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD) –, objetivando refletir sobre as contribuições epistemológicas da AD acerca das investigações acadêmicas da LA, principalmente no que se refere às reflexões teórico-pragmáticas em torno do ensino-aprendizagem de línguas e da formação de professores. Contemplar um trabalho de interface da LA com a AD nos permite defender os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores pelo viés da discursividade, o que significa entender que algo fala antes dos sujeitos, há um “já-lá”, já-ditos nos quais estes se inscrevem para (se) significarem, enunciarem (em língua materna ou estrangeira), enfim, ocuparem distintas posições discursivas. Ademais significa contemplar as práticas sociais de linguagem a partir de um duplo funcionamento, “o funcionamento linguístico e o modo como esse funcionamento produz efeitos de sentido que podem ser bastante diversificados em função das condições de produção do discurso que os mobiliza bem como das condições de produção em que são interpretados” (INDURSKY, 2011, p. 332). Significa ainda entender que todo processo de enunciação envolve tensão, rupturas, falhas, já que a equivocidade é constitutiva do dizer. Defendemos que a compreensão dos discursos nos quais se inscrevem professores (e aprendizes) de línguas pode contribuir para que se lancem outros olhares aos processos de ensino-aprendizagem. Daí a necessidade de se problematizar tais discursos na formação, a fim de possibilitar o engajamento dos sujeitos em um lugar discursivo que promova deslocamentos, o que se dá a partir do questionamento das concepções totalizantes, as quais não desaparecerão nem tampouco serão apagadas, mas podem ocupar um lugar que permita aos sujeitos se inscreverem na língua que ensinam-aprendem, assumindo a sua incompletude, lugar esse que pode ser melhor compreendido, a nosso ver, no entremeio da LA e da AD.

¹ Professora Adjunto 2 na Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: carvalhodepaula@yahoo.com.

² Professora Adjunto 3 da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora e Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mffguilherme@gmail.com.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

Palavras-chave: Análise do Discurso; Linguística Aplicada; Formação de Professores;

Abstract: This paper aims at thinking trajectories of interface construction between theoretical framework of Applied Linguistics and Discourse Analysis – specifically French Discourse Analysis and Dialogical Discourse Analysis. It also aims at reflecting on epistemological contributions from Discourse Analysis to academic investigation in Applied Linguistics, specially concerned to language teaching and learning and teacher formation. Such interface relationship allows supporting language learning and teaching processes and teacher formation researches on the bia of discursivities, that is to say, there is a discursive basis in which subjects circumscribe themselves in other to enounce distinct discursive positions. Besides, there is also an inscription in social practices involving language. According to Indursky (2011, p. 332) the way language practices are constructed produce a diversity of sense effects, concerned to production conditions from the way supporting discourses are interpreted. It means that to understand the process of enunciation it is needed to perceive tensions, ruptures and faults, once equivocity is constitutive of speech. It is defended that discourse comprehension from language teachers and learners inscriptions can contribute to singular views from teaching and learning processes. The need for discussing such discourses in teacher formation process provides a subject engajement in a discursive place which promotes delocations. Thus, subjects inscribe themselves in the language they teach or learn, resisting to subject incompleteness, an enunciative place in which subjects can see themselves as sense producers. This is an insertion between Applied Linguistics and Discourse Analysis.

Keywords: Discourse Analysis; Applied Linguistics; Teacher Formation.

Introdução

Este trabalho pretende pensar percursos de construção de interfaces entre o arcabouço teórico da Linguística Aplicada (LA) e da Análise de Discurso (AD) – especificamente da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF)³ e da Análise Dialógica do Discurso (ADD)⁴ –, objetivando refletir sobre as contribuições epistemológicas da AD acerca das investigações acadêmicas da LA, principalmente no que se refere às reflexões teórico-pragmáticas em torno do ensino-aprendizagem de línguas e da formação de professores.

³ Análise do Discurso com base nos estudos de Michel Pêcheux.

⁴ Terminologia brasileira que se refere aos estudos do Círculo de Bakhtin.

Num primeiro momento, pretendemos delinear a constituição da LA enquanto área de estudos da linguagem, brevemente discutindo seu percurso histórico, bem como seus interesses de estudo e pesquisa. Em seguida, discutiremos de que forma conceitos básicos da ADF e da ADD – tais como: língua(gem), discurso, sentido, sujeito, memória discursiva, dialogismo, polifonia, por exemplo – podem contribuir epistemo-pragmaticamente para a instauração de interfaces teórico-metodológicas que possam abranger a formação de professores e o ensino-aprendizagem de línguas como universo discursivo, decorrente de movimentos de identificação dos sujeitos, de suas circunscrições sócio-histórica e ideológica, em contínuo processo de ressignificação e deslocamento. Por fim, apresentaremos, por meio de um exercício de análise, a possibilidade desse diálogo.

1. E a questão permanece: afinal, o que é LA?

Sem a pretensão de ‘resgatar’ a história da LA, interessa-nos, nesta seção, apresentar um panorama geral dessa área de estudos, a fim de delinear não apenas suas principais características – objeto(s) de estudo, foco(s) de ação, natureza das pesquisas, modelo(s) teórico(s), interface(s) – mas também problematizar a natureza dos embates que ela tem enfrentado desde sua constituição. Aliás, falar de história é falar de descontinuidade, conflitos e rupturas. Falar de história não é falar de sua cronologia, mas de como “ela produz sentidos e se define pela relação que instaura com a linguagem, tem a sua organização delineada a partir das relações de poder e está vinculada às práticas sociais” (GUILHERME, 2013, p. 276).

Se atentarmos para a bibliografia existente na área, perceberemos que muitos já se ocuparam em realizar um panorama histórico da Linguística Aplicada no Brasil e as perspectivas e desafios para a área no futuro (MOITA LOPES, 1994, 1996a, 1996b, 1999; CELANI, 1998; KLEIMAN, 1998; CAVALCANTI, 1998, 2004; BOHN, 2005; ARCHANJO, 2011). De qualquer forma, para discorrermos sobre a área de estudos da LA, é necessário despojarmo-nos de toda ilusão de completude e homogeneidade, já que qualquer tentativa de traçar um panorama histórico não é mais do que o desejo de se

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

alcançar mesmo um mundo “semanticamente normal” (PÊCHEUX, 1983/2002, p. 34), em que sentidos são unívocos e, portanto, inequívocos. O que apresentamos aqui é, pois, nosso olhar, um gesto de leitura que intenta (re)constituir a LA para que, enfim, possamos nos (re)inscrever nela, a partir de uma perspectiva que contemple seu diálogo com a AD.

A LA surge como disciplina por volta dos anos 40 do século passado, na Universidade de Michigan (CELANI, 1992). No Brasil, na década de 70, a LA desponta como área de estudos, sendo que, nesta década, cria-se o primeiro programa de pós-graduação na área (LAEL)⁵, implantado pela professora doutora Maria Antonieta Alba Celani, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fortemente vinculado ao ensino de línguas materna e estrangeiras⁶.

Naquele momento, a LA era balizada pelo estudo sistemático e comparativo entre línguas e culturas. A obra de Robert Lado, de 1972, intitulada *Introdução à Linguística Aplicada*, resume, de forma geral, como as línguas eram comparadas, ou seja: em seus sistemas de sons, em suas estruturas gramaticais, em seus sistemas de vocabulários e em seus aspectos culturais. Assim, tendo como base os estudos realizados pela Linguística Teórica (LT) é que a Linguística Aplicada se constitui como área de estudo, ou seja, é concebida como aplicação da Linguística.

No que se refere às teses em LA, Kleiman (1991) aponta que, no início dos anos 70, predominam estudos sobre Análise Contrastiva, os quais consistiam na análise e descrição linguística de duas línguas, no intuito de descrever suas diferenças e levantar possíveis dificuldades para os aprendizes de tais línguas. Já em meados da década de 70, aparecem trabalhos baseados na Análise de Erros, em que se analisa a produção linguística do aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna. Para os

⁵ Quando de sua criação, o programa intitulava-se Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL). Atualmente, intitula-se Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). A alteração se deve, sobretudo, por entender que “O ensino, a pesquisa e a extensão caracterizam-se pela diversificação e flexibilização da noção de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, de forma a possibilitar a intensificação de novas linhas de investigação e docência, que integram campos de saber sob a perspectiva da reflexão sobre o fenômeno da linguagem e suas formas de interação.” <http://pos.pucsp.br/lael>.

⁶ Há de se ressaltar que a II Guerra Mundial, por volta de 1940, faz surgir o interesse pelo desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas para se interagir com aliados ou inimigos falantes de outras línguas.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

primeiros, o interesse recaía na elaboração de gramáticas intermediárias (também chamadas interlínguas), já, para os segundos, a partir da análise de bons textos, selecionavam-se certos parâmetros para, então, analisar sua produção escrita.

No final da década de 60 e início de 70, a LA ainda se vê muito orientada pela Linguística; e será por volta da segunda metade da década de 70 e início dos anos 80 que ela passa a se tornar mais autônoma em relação à “disciplina-mãe”.

Nos anos 80, um movimento no qual se começa a defender que a Linguística Aplicada não é uma mera aplicação da Linguística irrompe no cenário brasileiro (CAVALCANTI, 1986; ALMEIDA FILHO, 1987). Além disso, começam a surgir, no Brasil, os frutos do primeiro programa de pós-graduação, acima mencionado, incentivando os estudos de questões relacionadas ao ensino e não apenas à descrição linguística. Isso significa, pois, uma LA mais complexa do que um exercício de aplicação de teorias⁷.

No final dos anos 80, a área começa, assim, a atrair estudiosos com formação diversificada, e vai se delineando dessa forma uma LA cujos objetos de estudo e linhas de pesquisa são heterogêneos e multifacetados. Trata-se dos primeiros passos para se desvencilhar da relação de dependência da Linguística para se constituir como uma disciplina de caráter multi/inter/transdisciplinar.

Vê-se que vai surgindo a necessidade de se pensar e investigar a linguagem levando em consideração os aspectos sociais. Começa assim a haver um distanciamento do paradigma estrutural chomiskiano (o questionamento do conceito de falante ideal) e do modelo autônomo e transparente de linguagem para se pensá-la como prática social.

Dando continuidade a esse movimento, os anos 90 ainda são perpassados pela defesa da tese de que a LA não é mera aplicação da LT e uma epistemologia da LA começa a ser delineada (ALMEIDA FILHO, 1991; PASCHOAL E CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996; ALMEIDA FILHO E SCHMITZ, 1997; SIGNORINI E CAVALCANTI, 1998).

⁷ Cumpre ressaltar que os anos 80 sofreram forte influência dos estudos de Widdowson (1978), que critica a vertente aplicacionista da LA e tece considerações sobre a diferença entre LA e aplicação da linguística. Ao aventar a diferença entre o uso (*use*) e a forma (*usage*) da língua, o autor contribui para se repensar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. *Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

Nas palavras de Signorini (1998, p. 425):

a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas /.../ Daí a especificidade do objeto de pesquisas em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro.

Nesta perspectiva inter/transdisciplinar, passam a fazer parte do escopo dos trabalhos desenvolvidos em LA, por exemplo, questões sociais de erradicação de práticas injustas e desumanas (KLEIMAN, 1998), questões de investigação atentas às noções de política e de ética (PENNYCOOK, 1998) e questões de incidência de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira (SERRANI, 1998).

Como desdobramento, o século XXI vê-se marcado por uma LA que problematiza suas próprias bases filosóficas, suas concepções de linguagem e de sujeito, enfim, sua forma de fazer ciência (FREIRE, ABRAHÃO E BARCELOS, 2005; MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN E CAVALCANTI, 2007; SZUNDY et al 2011; GUILHERME, 2011; MOLON e VIANNA, 2012). No bojo das discussões dos linguistas aplicados contemporâneos ganham espaço inquietações como: *qual a relevância da LA para a vida social? Como a LA lida com a questão das diferenças identitárias? O que as pessoas consideradas leigas pensam acerca de questões relativas à linguagem e como isso pode contribuir na (re)definição dos objetos de investigação em LA? O que significa aprender línguas (estrangeiras) em um mundo globalizado? Que contribuições, afinal, podem as pesquisas em LA oferecer aos estudos da linguagem e, especificamente, à formação do professor de língua(gem)?*, dentre outras.

Essas inquietações evidenciam o desejo de se contemplar nos estudos em LA aquilo que é da ordem do político, do histórico, do ideológico, do social. Enfim, aquilo que constitui a natureza da linguagem: sua heterogeneidade. Trata-se de construir uma LA que seja “responsiva à vida social” (MOITA LOPES, 2006), e que não se feche, portanto, em uma “torre de marfim”, sem qualquer diálogo com o que ocorre no mundo real (RAJAGOPALAN, 2006).

Bygate (2004) defende que a LA é uma *emerging discipline* e que tem a responsabilidade de desenvolver pesquisas que possam ser ‘lidas’, ‘aproveitadas’ por acadêmicos e leigos, por meio do desenvolvimento de interfaces entre a linguagem e outros aspectos do mundo, que extrapolem o ambiente da sala de aula, tais como a relação entre a aprendizagem de línguas e o contexto social e a relação entre o discurso e os elementos estruturais que o constituem.

Bohn (2005), por sua vez, ao problematizar as implicações da pós-modernidade na pesquisa em LA no Brasil, discute o papel da cultura local na interpretação de dados de pesquisa, ou seja, “como a filiação lingüística, discursiva influi no olhar e na interpretação dos dados” (p. 12). Segundo ele, as pesquisas na área da linguagem devem promover a articulação e (des)construção de sentidos designados pelos discursos de autoridade, “legitimados pelos exercícios de subjugação por aqueles que se atribuem o direito de distribuírem os sentidos das palavras, e de designarem as identidades” (p.11)

Esse autor defende o “encharcamento interdisciplinar” da LA (p. 16), em que haja espaço para assumir, inclusive, os riscos (uma das características da pós-modernidade) do exame de dados contraditórios, “cujos indícios estão nos interstícios da palavra, nas fluidas contradições das leis, nos cânones dos livros de pesquisa, dos discursos pré-determinados, sólidos” (p.17).

Numa perspectiva similar, Faraco (2001) problematiza a concepção de linguagem verbal adotada pela Linguística e suas implicações para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas em linguagem. Segundo ele, o modo (hegemônico) lógico-gramatical de se conceber a linguagem “expulsou do palco os atores e construiu uma língua sem falantes” (p. 2), o que implicou o atravessamento de um viés fortemente unidirecional e monológico nas análises linguísticas. Para o autor, uma outra linhagem intelectual, com base na teoria dialógica do discurso de Bakhtin, vem, aos poucos, se contrapondo à hegemônica e assumindo como fundamento a intersubjetividade, o que leva à compreensão de que é impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro. Nesse sentido, nas palavras do autor, “a atividade intelectual começa a se abrir para relevância da alteridade, da interação, da subjetividade social; e, por conseqüência,

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

para um progressivo senso de que a apreensão e a compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos interrelacionais” (p. 6).

Para tentar dar conta dessas questões, Moita Lopes (2006) defende quatro pontos fundamentais, ao pautar algumas considerações sobre o que entende constituir uma LA contemporânea, a saber: (i) *a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça*, o que, a seu ver, implica compreender a LA não como disciplina, mas como área de estudos “indisciplinar”, que alarga seus limites e dialoga com outras áreas do conhecimento; (ii) *a LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática*, o que envolve colocar-se em uma “atitude de escuta” para considerar as vozes das pessoas inseridas nas práticas sociais; (iii) *a necessidade de um outro sujeito para a LA*, metaforicamente representado pelas vozes do Sul, isto é, pela problematização da vida social a partir dos que nela vivem, não deixando à margem das pesquisas as noções de poder e conflito, uma vez que tudo é ideológico e que não se pode conceber o conhecimento desinteressado; e (iv) *a LA como área em que ética e poder são os novos pilares*, excluindo-se, pois, os significados que causem sofrimento humano.

Não poderíamos ainda deixar de destacar Pennycook (2006), que defende uma *LA transgressiva*, no intuito de problematizar a LA como uma disciplina fixa. Para ele, uma LA transgressiva estaria comprometida em transpassar/transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais, que busca por modos alternativos de se construir a própria realidade, que possui “o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa” (p. 76).

Apesar de os autores mencionados desenvolverem trabalhos que se constituem por vias e vieses distintos (e mesmo dissonantes), no que diz respeito aos seus quadros teórico-metodológicos, entendemos que eles representam o ‘fazer LA’ contemporâneo. Eles *in-formam* uma LA múltipla, criativa, relevante. Uma LA consolidada, frutífera, respeitada, mas que ainda hoje suscita questionamentos sobre sua própria constituição, justamente por ter abdicado de construir para si ‘o’ paradigma, ‘a’ metodologia, ‘a’ epistemologia e ter se lançado àquilo que a linguagem tem de mais constitutiva: sua heterogeneidade, não-neutralidade e não-transparência. Por conseguinte, falar em/sobre LA significa, primeiramente, questionar de que LA se está falando.

Diríamos, portanto, que o grande desafio para LA talvez seja “assumir o seu papel implicado, situado e engajado nas diferentes esferas sociais”⁸, não adotando ‘jargões’, mas fazendo valer práticas acadêmico-científicas que possam, de fato, ser nomeadas como indisciplinares e transgressivas, que abram espaços para que olhares outros sejam lançados e que sujeitos outros tenham vozes e sejam ouvidos.

2. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: a construção de um enlace epistemológico

Antes de discorrermos sobre o que entendemos ser um ‘enlace epistemológico’ ancorado na articulação da LA e da AD, é preciso esclarecer o porquê de acreditarmos que essa interface valha a pena de ser investida, já que para alguns ela ainda cause estranheza⁹. Além disso, é necessário frisar que nosso propósito é problematizar o diálogo entre a LA e a AD, apontando suas possíveis contribuições para a compreensão dos processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas. Não pretendemos esgotar essa discussão nem sequer estabelecer constructos teórico-metodológicos herméticos, engessados e que não abram possibilidades de reinterpretação.

Temos como pressuposto a assunção de que os processos mencionados tratam de discursividades constituintes da emergência do sujeito pela linguagem. Em outras palavras, rejeitamos noções positivistas e cartesianas, nas quais tais processos são vistos como, se não acabados ou lineares, controláveis e sustentados por uma visão transparente de linguagem.

Assim, ‘ser professor de línguas’ ou ‘saber uma língua’ é – mais do que um conjunto de saberes ou competências possuídos por um sujeito – um processo contínuo de (des)inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem. Processo esse que se (des)atualiza na

⁸ www.alab.org.br/eventosalab/evento/?id=39.

⁹ O investimento nesta interface já se encontra em alguns trabalhos que realizamos sobre o ensino de línguas (materna e estrangeiras) e a formação de professores dessas línguas (BRITO e GUILHERME, 2011, 2012a, 2012b).

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

enunciação. Nesse sentido, a AD, por meio de conceitos, tais como os de sujeito, discurso, sentido, memória discursiva, dialogismo e polifonia – e, enfim, sua própria noção de linguagem –, pode oferecer suporte às reflexões sobre os processos de formação docente e de ensino-aprendizagem de línguas, áreas tão caras à LA.

E cabe salientar que a proposta de uma base epistemológica pautada na interface da AD e LA não deve, de forma alguma, ser concebida como a ‘aplicação’ de conceitos discursivos aos trabalhos desenvolvidos na LA. Antes, trata-se de adotar uma posição inter/transdisciplinar, provocando diálogos, confrontos, deslocamentos e ressignificações em ambas as áreas. Entendemos que essa proposta permite um deslocamento no escopo epistemológico desses campos de conhecimento para constituir um amálgama teórico suficientemente complexo e *indisciplinar* capaz de compreender e problematizar os discursos e/ou (inter)ações que constituem os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores.

A AD nos permite trabalhar com noções que vislumbram a relação língua(gem)-sujeito a partir da alteridade. Concebe-se o sujeito não como mero ser racional, dotado de consciência e intenções, mas como efeito de linguagem, sendo, pois, descentrado, cindido, passível de ser capturado não por meio de uma identidade pronta e acabada, e sim por movimentos identificatórios, que se dão por meio da relação com o(s) outro(s)/Outro, resultando em (des)contínuos processos de (des)arranjos de subjetividades.

Na perspectiva da ADF (PÊCHEUX, 1969/1990; 1975/1997; 1983/1999; 1983/2002), o sujeito constrói discursos que se vinculam a memórias discursivas, formações imaginárias, ideológicas e discursivas. Os dizeres do sujeito, para que possam ser interpretados, devem ser considerados enquanto materialidade da língua (intradiscurso) e processo discursivo (interdiscurso), os quais operam interdependentemente. O interdiscurso se caracteriza por ser portador do entrelaçamento de diferentes discursos – uma memória discursiva – que são provenientes de diferentes momentos históricos vivenciados pelo sujeito e de diferentes lugares sociais por ele ocupados.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

Para Pêcheux (1969/1990, p. 79), “é *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção. (Grifos do autor).

Assim, os dizeres do sujeito, que desvelam *discursos possíveis*, são proferidos a partir de condições de produção historicamente determinadas (formações discursivas), o que faz com que o sujeito lance mão de determinados enunciados e não outros, tomando, assim, uma posição no processo enunciativo a partir das formações ideológicas nas quais essas tomadas se inscrevem. Dessa forma, a materialidade linguística, compreendida no processo enunciativo de produção de sentidos, produz discursos heterogêneos, contraditórios e dissonantes, sendo que a heterogeneidade, a contradição e a dissonância configuram-se como o próprio princípio da historicidade do discurso.

A AD busca descrever, analisar e interpretar a forma como os sentidos, numa articulação da língua com a história, se constituem, são formulados e produzem efeitos na sociedade. Analisar, pois, os discursos enunciados pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem de línguas e da formação de professores na relação da materialidade da língua com a materialidade da história significa a possibilidade de abordar a discursividade enquanto efeito da língua sujeita à falha que se inscreve na história (PÊCHEUX, 1975/1997). Significa, ainda, a possibilidade de se problematizar quais seriam os desdobramentos de seus discursos em suas práxis e prática pedagógico-educacional.

A partir da ADD (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929/1995; BAKHTIN 1929/2008; 1953/2003; 1975/1988), a possibilidade reside em contemplar os dizeres do sujeito em sua dimensão dialógico-polifônica, ou seja, a contingência de analisar como os dizeres enunciados evocam vozes provenientes de diferentes espaços sócio-histórico-culturais e de diferentes discursos (a polifonia que os constitui), deixando conhecer as relações de alteridade entre essas vozes que constituem os processos discursivos que perpassam o processo de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

Além disso, os discursos produzidos coexistem com outros discursos (a dialogia que os constitui). Segundo Bakhtin (1953/2003),

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinado momento do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Nesse movimento dialógico, em que os sentidos não possuem uma estabilidade, os dizeres se contradizem e se conflitam, pois se constituem de outros discursos, estão povoados por outros discursos que se contradizem e se refutam. Isso significa, numa perspectiva bakhtiniana, que as relações dialógicas estabelecidas se constituem em espaços de tensão entre enunciados proferidos, sendo que as vozes constitutivas dessas relações são equipolentes na medida em que uma não sobrepõe a outra e funcionam de forma plenivalente, ou seja, todas elas carregam sentidos que terão sempre sua *festa de renovação* a cada acontecimento discursivo.

A fim de elucidar como os conceitos mencionados podem contribuir para uma proposta de enlace da LA com a ADF e a ADD, no que diz respeito aos processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas, procederemos à análise de depoimentos orais de professores de língua inglesa. Os recortes selecionados nos permitem entrever justamente aquilo que comumente se tenta apagar nas pesquisas e práticas acerca desses processos, a saber: sua natureza constitutivamente tensa e conflituosa.

Em relação às condições de produção, os depoimentos foram coletados em 2005, sendo que onze (11) professores de língua inglesa em-serviço (em institutos de idiomas e em escolas públicas e particulares) responderam a um questionário AREDA¹⁰ que

¹⁰ A proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), formulada por Serrani (1998), consiste na coleta de depoimentos obtidos mediante gravação de respostas a perguntas

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

abordou questões acerca de sua formação pré-serviço e sobre sua prática em-serviço. É deles que passamos a tratar.

3. Breve exercício de análise: gestos de interpretação

Ao enunciarem acerca do curso de Letras e sua formação, os sujeitos deixam vir à tona duas grandes representações, que funcionam de forma imbricada, produzindo efeitos de sentido acerca da língua e seu saber. Aqui as separamos meramente por questões didático-analíticas. Vejamos:

- (i) o Curso de Letras como lugar de (não) aprendizagem de língua inglesa;
- (ii) a prática docente como lugar legitimador de aprendizagem da língua inglesa;

A primeira representação pode ser sintetizada no enunciado “o Curso de Letras deixa muita coisa a desejar”, sustentado pelo imaginário de língua perfeita, pronta, existente fora do sujeito e representada, sobretudo pela fluência oral. Língua capaz de ser dominada pelo sujeito em uma suposta totalidade. Língua inatingível. Observemos os dizeres de Ana:

Ana: A avaliação que eu tenho sobre a minha formação em língua inglesa na universidade, é que eu poderia ter tido maior, um maior aproveitamento, eu acho que os professores, poderiam ajudar MAIS as pessoas que entram na universidade sem ter o conhecimento, sem ter um, um conhecimento aprofundado da língua /../

Eu acredito que o professor, a princípio, se fizesse uma sondagem em termos de nivelamento pra conhecer, eh, o nível- o nível em que cada aluno se encontra, eu acho que aprendizagem seria muito mais rica, muito mais fantástica, eh, haveria troca muito maior entre professor e aluno e vice-versa.

O que ma- o que mais me incomoda em relação à língua inglesa é o fato de a gente estudar vários vários anos e não poder né? Falar, se comunicar na outra língua que aprendeu, então eu acho assim, o que me deixa chateada é não poder estar, estar me comunicando nessa língua maravilhosa que eu escolhi pra {fala interrompida, final da fita}.

/../ já depois do Curso de Letras, eu percebia que eu ain- eu ainda tinha que estudar MUITO, mas MUITO mesmo, tanto é que eu busquei, eh, co- como, busquei uma maneira

abertas feitas pelo pesquisador. A escolha de tal proposta se justifica por compreendermos que ela pode nos permitir investigar a incidência de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira bem como no campo de ensino-aprendizagem de línguas.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

de me aper- me aperfeiçoar, eu fui atrás de cursos onde eu pudesse ‘tá melhorando né? o meu desenvolvimento aí nessa língua.

Quando afirmamos que a AD não toma a língua em sua transparência implica em compreender que a formação do professor e os processos de ensino-aprendizagem não existem em si, pois são da ordem do devir, ou seja, dizem respeito à “propriedade de um estado vir-a-ser, emergir sob determinadas condições e, sobretudo, a natureza de deslocar-se para tornar-se desse estado para uma dada condição de circunstancialidade enunciativa” (SANTOS, 2009, p. 86).

A língua inglesa, no depoimento de Ana, aparece como objeto de desejo (*língua maravilhosa*), que, como tal, parece sempre deslizar, encontrando no outro a possibilidade de sua realização (aos *professores que poderiam ajudar mais as pessoas que entram na universidade sem ter o conhecimento*). Desejo que não se completou no Curso de Letras e que parece não se concretizar nunca, ainda que se estude *muito mesmo*, por *vários vários anos*. A expectativa de se “obter” essa língua, de uma vez por todas, se marca no uso do advérbio *ainda*, apontando que o curso de Letras não cumpriu o que se esperava dele: tornar a aprendizagem *muito mais rica, muito mais fantástica*, a ponto, talvez, de eximir o sujeito de se engajar na própria aprendizagem. Ao afirmar *tanto é que eu busquei*, produz-se o efeito de que “fez-se mais do que deveria”, como se houvesse aprendizagem de uma língua sem o engajamento do sujeito, isto é, como se a língua inglesa, no caso, estivesse fora deste. Funcionando, no imaginário do sujeito, como objeto exterior a ele, o “saber língua inglesa” coloca o curso de formação em um espaço de tensão, em que não se nega que se aprende a língua, mas também não se legitima que se aprendeu.

Os dizeres de Ana nos inquietam a pensar em que medida os movimentos de identificação de um sujeito para com uma língua podem contribuir para a (não) aprendizagem desta. Dito de outro modo, o que parece operar na relação (de sucesso?) com uma língua outra transcende à ordem de soluções pragmáticas (fazer *uma sondagem em termos de nivelamento*) e se esbarra na forma mesma pela qual o sujeito consegue se ver (e ser visto) nesta língua.

Assim como Ana, Fabrícia enuncia:

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

Fabrcia: /.../ mas depois que eu comecei a dar aula /.../ eu fui conversando naturalmente e,...e, e situação escolar você tá sendo avaliada o tempo todo, então acho que meu medo era realmente de tá me expondo né? de ser avaliada, de ser criticada e quando a gente tá dando aula, a situação se inverte né? então eu me sentia assim mais confortável, menos olhada né? menos observada e aí eu comecei a me sentir mais livre né? sem essa obrigação e também comecei a conversar mais, a utilizar mais a língua né? e,...e aí eu acho que isso foi passando. /.../ Hoje eu acho que isso tá superado e,...,ser professora foi o que me ajudou né? estar me expondo, foi só a exposição mesmo que fez com que eu superasse o próprio medo dela né?

As supostas lacunas no conhecimento da língua inglesa – o desejo de conversar *naturalmente*, isto é, como supostamente se faz na língua-mãe, sem desconforto, *medo* ou insegurança – parecem ser amenizadas, no depoimento de Fabrcia, quando esta se vê em uma outra posição sujeito, a saber: a de professora. Insistimos em afirmar que as “falhas” do curso de Letras são apenas amenizadas, pois há uma tensão – a de enunciar em uma língua que não é a sua, em que se sente mais “exposta”, *avaliada, criticada, olhada* – que não se pode simplesmente apagar, uma vez que é constitutiva da memória discursiva, da relação singular que se estabelece com a língua estrangeira, cuja completude, em termos de “saber”, é, como já dissemos, sempre da ordem do devir. Devir este que, na materialidade linguística do recorte em questão, se deixa marcar no uso do verbo ‘achar’ e no marcador conversacional ‘né’, em que se procura, numa relação de alteridade, a aprovação do interlocutor.

Do mesmo modo, Márcia discorre acerca de sua formação:

Márcia: /.../ eu acho que o Curso de Letras na questão da língua inglesa, tem muita coisa a desejar, nada é perfeito, ninguém é perfeito né? o professor deveria dar um espaço pro aluno, não criticando mas ajudando, procurando ajudar aquele aluno né? voltar o interesse pr’aquele aluno e não voltar o interesse só pr’aqueles que já sabem, ficar enfatizando mais aqueles que já sabem, mas acho que ele deveria tá enfatizando né? trabalhando mais naquele aluno que não sabe, como EU fui trabalhada né? eu Tive essa oportunidade, esse PRIVilégio de ser trabalhada, ter, tive monitores, tive PROFessores que se, que trabalharam especificamente comigo, e né? Depois, na universidade né? eu tive,..., problemas né? tive, eu criei muitos mecanismos que me dificulda-, dificultaram o meu processo de aprendizagem da língua inglesa, então eu tinha aquele medo, aquela resistência, aquele medo de falar, medo de falar errado, medo de ser CRIticada, então eu fui criando esses mecanismos dentro de mim e, a partir do momento que eu aprendi a trabalhar com eles né? /.../ eu aprendi a ser firme, busquei firmeza, porque eu vi que eu tinha que ser FIRrme naquilo que eu estava falando, naquilo que eu estava Ensinando /.../

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

É interessante observar, no depoimento de Márcia, como, ao falar do outro, fala-se de si. Apesar de afirmar que teve a *oportunidade*, o *privilégio* de ter tido monitores e professores que a auxiliaram na aprendizagem da língua inglesa, ela se inscreve no discurso da falta, atribuindo aos professores as (suas) supostas dificuldades *do aluno que não sabe*.

O que parece escapar ao sujeito é mesmo a relação conflituosa com a língua estrangeira, relação que é da ordem do não-ensinável, pois diz respeito à singularidade, a fatores identitários que incidem no encontro-confronto com uma língua outra. Confronto que “nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua” (REVUZ, 1998, p. 215) e que se (re)configura a partir das experiências e ressignificações do próprio processo de ensino-aprendizagem, permitindo que se aprenda a *ser firme*, que se busque *firmeza*, no momento em que se vê que é preciso *ser firme naquilo* que se está *falando*, *naquilo que se está ensinando*.

A segunda representação, por sua vez, – a prática docente como lugar legitimador de aprendizagem da língua inglesa – parece operar discursivamente por meio do enunciado “somente se aprende a língua inglesa, quando se a ensina”, o qual encontra eco na crença de que há a aprendizagem completa, acabada, dominada pelo sujeito, independentemente do acontecimento discursivo. Nesse sentido, a representação se sustenta num imaginário no qual o sujeito vive a ilusão de que, ao se engajar na prática pedagógica, essa completude, via domínio da língua, será alcançada.

Vejamos os dizeres de Guilherme, Rose e Fabrícia:

Guilherme: Eu diria o seguinte, que a minha aprendizagem de língua inglesa durante a faculdade foi mais, teórica, mais superficial, uh, realmente a minha experiência, o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APOS eu ter terminado o curso de Letras, aí é que você tem que provar que você entendeu a matéria, que você sabe usar técnicas de leitura, que você entendeu técnicas de abordagem, pra ensino de língua estrangeira.

Rose: Após a graduação,....uh, o processo de aprendizagem da língua inglesa acelerou MUITO. Quando você começa a ministrar aulas, você tem que....uh aprender realmente, pra poder,....passar pros seus alunos.

Fabrícia: Eu também me obrigo a estudar um pouco o inglês porque,....quando a gente vai dar aula a gente tem que preparar as aulas né? tem que tá né? estudando de certa

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

forma né? pra, pra ensinar e eu acho que a melhor forma de aprender é realmente quando a gente ensina /.../

O advérbio *realmente* e o pronome *mesmo* produzem o efeito de que o curso de Letras não se configura como espaço legítimo para aprendizagem da língua inglesa, já que oferece uma formação *teórica e superficial*, e que somente a sala de aula poderia completar esse processo. Entretanto, o que escapa ao sujeito é o fato de que o que está em jogo é a ocupação de um outro lugar discursivo, uma forma outra de se relacionar com essa língua. O objeto do saber torna-se também objeto de ensino e interpela o sujeito (obriga-o?) – agora na posição de professor – a atribuir-lhe sentidos outros, a enunciar por meio da inscrição em distintas e tenso-conflitivas formações discursivas.

O que implica, no dizer de Guilherme, “provar” aos alunos que se *entendeu a matéria*, senão que o sujeito se vê na necessidade de dar conta de uma memória discursiva que perpassa o imaginário que ele tem acerca do que seja ser professor? Rose, por sua vez, espera *passar* o conhecimento aos alunos, não se dando conta de que tal conhecimento não lhe fora passado, caso contrário não precisaria apenas agora, quando *começa a ministrar aulas, aprender realmente*. No dizer de Fabrícia, podemos destacar o uso dos verbos ‘obrigar’ e ‘ter’ (nas expressões ‘tem que preparar’ e ‘tem que tá estudando’), produzindo efeitos de imposição, que advêm de um outro contexto enunciativo (no caso, da prática docente), de outras condições de produção para o discurso.

Estabelece-se, dessa forma, uma relação de polaridade acerca da aprendizagem da língua inglesa, que, a nosso ver, pode ser expressa nos seguintes termos: curso de Letras como lugar lacunar da aprendizagem x sala de aula como lugar sólido e consistente dessa aprendizagem. Dito de outro modo, seria como se o conhecimento da língua “aparecesse” ou “acontecesse” ao sujeito, somente *APÓS* (note-se a ênfase dada no depoimento de Guilherme) sua formação. O que parece ‘fugir’ a esses sujeitos é a percepção da natureza tensa e conflitiva que envolve a relação sujeito-língua, atribuindo a uma suposta falha entre teoria e prática o (in)sucesso da aprendizagem, como se observa nos dizeres de Fabrícia:

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

Fabrícia: eu acho que o que é importante é aproveitar aquilo que foi dado durante o curso, mas refletir né? e muitas vezes assim reconhecer que, enquanto profissionais éh às vezes a gente fica.....repetindo coisas que a gente criticava né? e nesse momento a gente tem que parar refletir e falar “Olha, se não serviu, então vamos fazer de outra forma” né? Acho que o importante é tá sempre repensando a nossa prática, enquanto professor né?

A adversativa *mas*, no depoimento de Fabrícia, aponta justamente para a impossibilidade de tal transposição, não devido às falhas teórico-metodológicas do curso ou por questões meramente curriculares, mas porque a relação que se estabelece seja nos processos de enunciação, seja nos processos de formação é de natureza subjetiva. Ou seja, tais processos não se restringem a um conjunto de conhecimentos transmitidos a um sujeito, em que não haja espaço para o seu engajamento, contemplando sua natureza heterogênea e fragmentada, sua historicidade, para (se)significar, por meio de (des)contínuas (des)atualizações dos/nos eventos enunciativos. Cabe lembrar que entre teoria e prática se estabelece uma relação de revezamento (DELEUZE, em FOUCAULT, 1979/1995), ou seja,

Ao adentrar em seu próprio domínio, a teoria encontra dificuldades, obstáculos que fazem emergir a necessidade de ser revezada. Esse revezamento implica um outro tipo de discurso que contribui para a passagem de um domínio a outro. Cabe, aqui, então, a noção de prática como um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a noção de teoria como um revezamento de uma prática a outra. (BERTOLDO, 2003, p. 109).

Afirmações como as de Fabrícia – de que *às vezes a gente fica,....,repetindo coisas que a gente criticava* – tendem a ser interpretadas, no âmbito das pesquisas de formação de professores, como problemas a serem resolvidos. Problemas cujas razões residiriam na insuficiência de carga horária destinada a certos componentes curriculares, na falta de leitura ou compreensão de certas teorias, na falta de reflexão etc. Todavia, de uma perspectiva discursiva, é possível compreender tal dizer como a emergência, na própria materialidade linguística, da inevitável contradição e equívoco que se instauram na tomada da palavra, marca da porosidade da linguagem, de um espaço de memória que não se pode apagar. Daí fazermos coro às palavras de Bertoldo e Tavares (2009, p.

131), quando afirmam que “qualquer possibilidade de formação encontra-se no intervalo, na lacuna, no limite, em última instância, naquilo em que o sujeito insiste em controlar, mas ao imaginar que assim o fez, experimenta, inevitavelmente, o desfazer-se dessa certeza”.

Considerações finais

Contemplar um trabalho de interface da LA com a AD nos permite defender os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores pelo viés da discursividade, o que significa entender que algo fala antes dos sujeitos, há um “já-lá”, já-ditos nos quais estes se inscrevem para (se) significarem, enunciarem (em língua materna ou estrangeira), enfim, ocuparem distintas posições discursivas. Ademais significa contemplar as práticas sociais de linguagem a partir de um duplo funcionamento, “o funcionamento linguístico e o modo como esse funcionamento produz efeitos de sentido que podem ser bastante diversificados em função das condições de produção do discurso que os mobiliza bem como das condições de produção em que são interpretados” (INDURSKY, 2011, p. 332). Significa ainda entender que todo processo de enunciação envolve tensão, rupturas, falhas, já que a equivocidade é constitutiva do dizer.

É justamente o que podemos observar, pelo *corpus* aqui analisado. Nos depoimentos em questão, o curso de Letras é/não é, ao mesmo tempo, lugar de aprendizagem da língua inglesa; assim também o é a sala de aula, o que parece advir do confronto entre o desejo de completude em relação ao ensino-aprendizagem língua e a percepção da falta.

Trabalhar com o pressuposto de que a linguagem se constitui a partir da exterioridade histórica – e que é, portanto, pela sujeição à língua, aos discursos, às ideologias que o sujeito se constitui enquanto tal – não implica na inscrição no *discurso do imobilismo*¹¹. Trata-se antes de rejeitar visões meramente instrumentais da

¹¹ Discurso “no qual sentidos de imobilidade, impossibilidade e estagnação povoam os dizeres” dos sujeitos enunciadorees, ressoando ‘vozes estacionárias’ (BRITO e GUILHERME, 2012, p. 168).

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

linguagem, a fim de concebê-la em sua dimensão político-social-simbólica, e, portanto, marcada pela falha, pela fissura, pelos equívocos e contradições – sempre por relações de alteridade, visões essas que têm sido mobilizadas por uma LA contemporânea, que busca dar conta de questões de uso da linguagem nas suas mais diversas esferas.

Assim, uma vez que não se controlam os “resultados”, os dizeres, os sentidos, a linguagem, trata-se de investir na formação e no processo de ensino-aprendizagem, no fazer LA, visando seu compromisso científico, acadêmico, social, político, ético na (trans)formação dos sujeitos, ainda que se saiba que “não tem ponto de chegada”¹².

Defendemos que a compreensão dos discursos nos quais se inscrevem professores (e aprendizes) de línguas pode contribuir para que se lancem outros olhares aos processos de ensino-aprendizagem. Daí a necessidade de se problematizar tais discursos na formação, a fim de possibilitar o engajamento dos sujeitos em um lugar discursivo que promova deslocamentos, o que se dá a partir do questionamento das concepções totalizantes, as quais não desaparecerão nem tampouco serão apagadas, mas podem ocupar um lugar que permita aos sujeitos se inscreverem na língua que ensinam-aprendem, assumindo a sua incompletude, lugar esse que pode ser melhor compreendido, a nosso ver, no entremeio da LA e da AD.

Referências

ARCHANJO, R. *Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas*. In: *Anais do III Seminário Integrado de Ensino de Línguas e Literatura*. Porto Alegre: PUC-RS e Centro Yáziqi de Educação e Cultura, 1987.

_____. *Maneiras de Compreender Linguística Aplicada*. *Letras*. Santa Maria: Ed. da UFSM. 1991, 07-14.

¹² **Rose:** Definir ensinar língua inglesa. Bem, eu definiria como, uh, uma viagem, seria uh, nós uh, embarcamos numa viagem longa, interessanTÍssima, cheia de caminhos uh, difíceis, de conquistas, de paisagens maravilhosas e que, uh,...,não tem ponto de chegada.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e SCHMITZ, J. R. *Glossário de Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 1997.

BAKHTIN, M. (Volochinov). 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec. 1995.

_____. 1953. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. 1975. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP. 1988.

BERTOLDO, E. S. Teoria e prática na formação de professores: rearranjos, revezamentos... *Letras & Letras*, vol 19 (1) – jan/jun. Uberlândia, 2003. p. 99-113.

BOHN, H. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes. ALAB. 2005. p. 11- 23.

BRITO, C. C. P. e GUILHERME, M. F. F. Language Teacher Education in Brazil: Discourses of pre and in-service teachers. *Frontiers of Language and Teaching*, Vol. 2, 2011, p. 355-364.

_____. Learning Memorial as a Language Practice in Foreign Language Teacher Education. *Frontiers of Language and Teaching*, Vol. 3, 2012a, p. 13-23.

_____. Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, V.15, Nº1, 2012b, p. 159-180.

BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics: towards a generic view. *AILA Review: World Applied Linguistics*. Vol. 17. , 2004, p. 06-22.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 7, 1986, p. 05-12.

_____. Aila 1996 e Um Estado da Arte Em Microcosmo da Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

_____. Applied Linguistics: Brazilian Perspectives. *AILA Review: World Applied Linguistics*. Vol. 17. , 2004, p. 23-30.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. e CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

_____. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

FARACO, C. A. Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns Desafios para o Novo Milênio. *D.E.L.T.A.*, Vol.17, 2001, p. 1-9.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1995.

FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. ALAB; Campinas: Pontes Editora, 2005.

GUILHERME, M. F. F. Bakhtin e os Estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, G. (Org.). *Slovo – o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011.

_____. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. In: PAULA, L. e STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 259-279.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Orgs.). *A Análise do Discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro e João, 2011, p. 327-340.

KLEIMAN, A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In COLLINS, H. (org.) *Intercâmbio. I INPLA-1990*, São Paulo- EDUC-PUCSP, 1991.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LADO, R. *Introdução à Linguística Aplicada*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Vozes, 1972.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo. *Boletim Informativo da ANPOLL*, 21, 1994, p. 66-77.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

_____. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: Novos Rumos. *INTERCÂMBIO*, Vol. 5, 1996a, p. 03-14.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996b.

_____. 1999. Fotografias da Linguística Aplicada no Campo de Línguas Estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, Nº Especial, 1999, p. 419-435.

_____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLON, N. D e VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.

PASCHOAL, M. S. Z. e CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

PÊCHEUX, M. 1983. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. 3ª Ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes. 2002.

_____. 1983. Papel da Memória. In: ACHARD, P. *et al.* (Orgs.) *Papel da Memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes. 49-57. 1999.

_____. 1969. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP. 61-161. 1990.

_____. 1975. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP. 1997.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

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

SANTOS, J. B. C. A instância enunciativa sujeitodal. In: SANTOS, J. B. C. (Org.) *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 83-101.

SERRANI, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: I. SIGNORINI (Org.) *Língua(gem) e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 231-261.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SZUNDY, P. T. C. et al. *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. ALAB; Campinas: Pontes Editora, 2011.

WIDDOWSON, H, G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Recebido em outubro de 2013.
Aceito em novembro de 2013.