ÉTICA DE PESQUISA E RELAÇÕES DE PODER: REFLEXÕES DECOLONIAIS E PROVOCAÇÕES METODOLÓGICAS EM LINGUÍSTICA APLICADA

RESEARCH ETHICS AND POWER RELATIONS: DECOLONIAL REFLECTIONS AND METHODOLOGICAL PROVOCATIONS IN APPLIED LINGUISTICS

Marianna Cardoso Reis Merlo[1]
[https://orcid.org/0000-0002-7225-4793]
Camila Oliveira Fonseca[2]
[https://orcid.org/0000-0001-5305-3040]
DOI: https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11714

RESUMO: Neste artigo, objetivamos discutir sobre princípios de ética e relações de poder em pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada. Para tanto, partimos de uma perspectiva decolonial de língua e ética e articulamos as reflexões aqui tecidas com interpretações de dados obtidos em pesquisa de cunho etnográfico realizada nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da região sudeste do Brasil. Nossas discussões se originam a partir da constatação da relação controversa que pode se estabelecer entre universidade e escola, na qual uma instância é tida como produtora e a outra, como consumidora de conhecimentos. A partir de nossa análise, argumentamos que a pesquisa etnográfica que transcende a elaboração de conhecimentos *sobre* a escola, visando à construção de conhecimentos *com* a escola, tem grande potencial para promover interações mais horizontais e dialógicas entre esta e a universidade. Concluímos a discussão com alguns questionamentos e provocações acerca do fazer ético de pesquisa em Linguística Aplicada.

Palavras-Chave: Ética de pesquisa; Relações de poder; Linguística Aplicada; Pensamento decolonial; Etnografia escolar.

ABSTRACT: In this article, we aim to discuss principles of ethics and power relations in academic researches carried out in the field of Applied Linguistics. In order to do so, we start from a decolonial perspective of language and ethics and articulate these thoughts with interpretations of data obtained in an ethnographic research carried out in a public primary school in the southeastern region of Brazil. Our discussions originate from the observation of the controversial relationship that could be established

[1] Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Contato: mariannareis@hotmail.com

[2] Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Contato: contato.camilafonseca@hotmail.com

between university and school, in which one instance is seen as a producer and the other as a consumer of knowledge. Based on our analysis, we argue that ethnographic research that transcends the development of knowledge *about* the school, aiming at building knowledge *with* the school, has great potential to promote more horizontal and dialogical interactions between the school and the university. We conclude the discussion with some questionings and provocations regarding the ethical conduct of research in Applied Linguistics.

Keywords: Research ethics; Power relations; Applied Linguistics; Decolonial thinking; School ethnography.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Linguística Aplicada (LA) no Brasil tem sido acompanhado por mudanças profundas no estatuto da disciplina (ou, como quer Moita Lopes (2006a, 2006b, 2009), INdisciplina), que resultaram na superação da vocação aplicacionista do campo e na expansão de seu objeto de estudo (MOITA LOPES, 2009). Antes restrita a pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas e hoje voltada à promoção de inteligibilidade sobre questões sociais nas quais a linguagem possui papel central (MOITA LOPES, 2006a), a LA brasileira tem se caracterizado por sua vocação transdisciplinar (SIGNORINI, 1998), engajando-se em diálogo constante com outras áreas do conhecimento. É nessa perspectiva que o campo tem se fortalecido em nosso país, principalmente a partir da década de 1990 quando foi fundada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), cujo aniversário de 30 anos este número temático orgulhosamente celebra.

O engajamento com a diferença promovido pela transdisciplinaridade se fundamenta em uma concepção aberta de conhecimento, "na qual o contato com outras áreas é uma oportunidade de reconhecer-se nelas" (JORDÃO, 2016, p. 13). A partir desse reconhecimento, a LA se envolve "em uma reflexão contínua sobre si mesma" (MOITA LOPES, 2006a, p. 17), sobre seus objetivos, suas bases filosóficas e metodológicas. É assim que, ao dialogar com diversas perspectivas que consideram as dinâmicas sociais vigentes, a LA tem contribuído para fomentar outras formas de pensar que tenham por base a consideração pelo contexto local.

A eleição de problemas sociais como objeto de pesquisa traz à tona questões éticas que julgamos ser fundamentais para as pesquisas realizadas no âmbito da LA. Com base nessa visão, este artigo objetiva discutir fazeres éticos de pesquisa em LA a partir do pensamento decolonial. Por meio de uma análise interpretativa de dados de pesquisa de cunho etnográfico realizada em contexto escolar, ponderamos acerca da ética nas relações entre universidade e escola, uma vez que o contato entre essas duas instâncias tem provido o contexto para a maioria das pesquisas realizadas em LA em nosso país (ARCHANJO, 2011; MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016). Nosso intuito, com esta análise, é nos engajar em uma reflexão (auto)crítica sobre nosso fazer enquanto pesquisadoras, e assim, trazer problematizações e provocações éticas e metodológicas.

Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução. Na próxima seção, apresentamos o arcabouço teórico que relaciona a língua com as relações de poder presentes nas pesquisas acadêmicas. A partir dessas reflexões, o pensamento

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 – 55 | set/dez 2020

decolonial é introduzido como ponto de partida para se pensar nas relações éticas no fazer acadêmico. Na seção seguinte, discutimos questões éticas e relações de poder em pesquisas acadêmicas. Em seguida, estreitamos nossa discussão para abordar, mais especificamente, as pesquisas realizadas em contexto escolar. Ponderamos sobre as contribuições da etnografia escolar para a construção de relações éticas entre academia e escola e analisamos um recorte de dados de pesquisa de cunho etnográfico realizada no âmbito escolar[3] e as implicações éticas das percepções do participante da pesquisa sobre suas interações com a pesquisadora. Concluímos com reflexões acerca do fazer ético de pesquisa em LA e lançamos alguns questionamentos e provocações que poderão contribuir para ressignificações em nossas práticas investigativas.

1. LÍNGUA, COLONIALISMO E DECOLONIALIDADE

A fim de abordarmos questões éticas a partir da lente problematizadora da LA, necessário se faz que, primeiramente, ressaltemos a dimensão política dos nossos trabalhos. "A atividade linguística é uma prática social" (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163) e, portanto, não se pode separar o fenômeno linguístico das condições sociais que o produziram. Como afirma o filósofo da linguagem Bakhtin (2006), é por meio da palavra que as criações ideológicas são materializadas. E, assim, por ser a palavra uma "síntese das práticas discursivas historicamente construídas" (BRAIT, 2008, p. 204), ela é também história, ideologia, luta social. Dessa forma, entendemos que nossas práticas e intervenções não devem supor-se neutras; ao contrário, é crucial que nos preocupemos com os desdobramentos das nossas construções no mundo social e na vida das outras pessoas.

Assim é que, nesta seção, propomos uma breve reflexão acerca do papel que a língua exerce na manutenção e/ou na transformação das relações de poder que atravessam e, não raro, orientam as nossas pesquisas. Na obra *Língua, Capitalismo, Colonialismo: Rumo a uma História Crítica (Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History)*, as autoras Heller e McElhinny (2017) levantam o seguinte questionamento: O que a língua tem a ver com a diferença social e a desigualdade social?[4] E, em seguida, respondem: "A língua não é periférica a esses fenômenos; é crucial para que possamos compreendê-los" (p. 15). Deveras, se pensarmos a língua em sua historicidade e sua temporalidade, é possível identificar elementos que contribuíram (e ainda contribuem) fortemente para a produção e reprodução das diferenças e desigualdades sociais. O fato de o Brasil ter hoje o português como língua materna e oficial, por exemplo, evidencia o processo de dominação política, cultural e ideológica que se deu por meio da imposição do uso da língua do colonizador, e que culminou em uma violência epistêmica (SPIVAK, 2010) que furtou dos sujeitos suas possibilidades de representação. Assim, a partir da imposição de uma língua única e de uma perspectiva única, a língua pode servir a legitimar certos sujeitos e a silenciar outros, ou seja, ela determina quem pode falar e quem deve calar.

Dessa forma, a língua hierarquiza e categoriza os sujeitos, produzindo e reproduzindo a distribuição desigual de recursos (econômicos, políticos, ideológicos) e

[3] Este artigo contém um recorte dos dados obtidos em Merlo (2018).

[4] Todas as citações desta obra foram por nós traduzidas.

contribuindo para a naturalização das diferenças e desigualdades sociais. As relações de poder, portanto, se expressam e se fortalecem no campo do discurso e, pois, por meio da língua.

Segundo Menezes de Souza (2019), todo usuário de uma língua é um sujeito social, autor e agente de determinada política de significação. A pergunta que nos cabe fazer, então, é: a que política de significação serve o nosso discurso? Que relações de poder estamos reproduzindo a partir da forma com que fazemos uso da língua em nossas pesquisas, ou, ainda, a partir do que dizemos (e do que não dizemos)? E, ao tentarmos identificar as políticas de significação que regem o nosso discurso e as nossas práticas, precisamos pensar mais detidamente sobre as ideias que reproduzimos como senso comum, já que qualquer discurso naturalizado pode haver outrora partido de uma construção hegemônica coercitiva.

Defendemos como essencial, portanto, que sejamos capazes de investigar e identificar de onde partem as nossas ideias e perspectivas. Se todo usuário de uma língua é um coautor e agente de determinada política de significação, precisamos estar atentos às ideologias que sustentam os nossos discursos e as nossas práticas sociais/educacionais/acadêmicas. Pois, ainda que exista uma multiplicidade de ideias e perspectivas, já sabemos que apenas algumas são legitimadas, enquanto outras são marginalizadas e silenciadas: "algumas pessoas conseguem contar suas histórias, outras não" (HELLER; McELHINNY, 2017, p. 12).

Para que possamos exercitar essa vigilância epistêmica, importante é que desenvolvamos uma consciência que nos permita distinguir nossos posicionamentos, bem como nossas histórias e as ideologias que as permeiam. Heller e McElhinny (2017, p. 8) destacam a 'posicionalidade' como forma de compreendermos de onde vêm as ideias centrais de nossos discursos e que tipos de conflito elas podem sinalizar. Dessa forma, seria possível perceber de que maneira estaríamos consentindo a dominação, ou, ainda, de que forma estaríamos contribuindo para a manutenção das desigualdades.

Nesse sentido, Andreotti (2013, p. 221), nos adverte a

> alargar nossas referências de conhecimento e realidade, reconhecendo as dádivas e limitações de cada sistema de conhecimento, aprendendo a lidar com a ambiguidade, complexidade e contingência, e transformando a tendência de escolha absoluta entre 'esse ou aquele' (sistema de conhecimento, ideologia ou verdade) para a possibilidade de engajamento contingente com 'esse, aquele e outros' (sistemas de conhecimento, ideologias ou verdades).

Assim, é fundamental que estejamos conscientes de que nossas interpretações são contingentes e situadas e, não raramente, condicionadas pelas relações de poder que regulam a nossa própria existência. Destarte, acreditamos ser essencial que refutemos a possibilidade de "neutralidade" da língua e que busquemos o engajamento consciente com múltiplos sistemas de conhecimento, para que não estejamos encerrados em uma ideologia única e para que possamos enxergar novas políticas de significação não coercitivas. Se a história é sempre atravessada por questões políticas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas, como poderia a língua narrar a história de forma neutra?

Sabemos que, ao longo dos séculos, a língua serviu às narrativas dominantes na consolidação do projeto de modernidade que, por meio do discurso de progresso e desenvolvimento, separou a população do mundo em inferiores e superiores, irracionais

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 – 55 | set/dez 2020

e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2009). Dessa forma, a retórica da modernidade, em seu discurso universalista de autopromoção, ocultou o lado obscuro que permitiu a sua manutenção: a violência colonial, empregada sobre aqueles que foram subjugados e que tiveram suas narrativas e experiências negadas pela lógica moderna. A colonialidade, portanto, envolve todo um complexo de relações desiguais que se esconde atrás da retórica da modernidade e tenta justificar a violência colonial (MIGNOLO, 2014).

Para desprender-se da lógica dominante e oportunizar outras narrativas e outras formas de agir no mundo, acreditamos ser necessário um movimento de deslocamento que nos permita abordar a língua de forma situada, ou seja, de forma a legitimar as experiências locais e promover agência para a construção de novas políticas de significado não-hegemônicas que venham a posicionar-se diante daquelas então dominantes na busca pela transformação das realidades de desigualdade social, "dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global" (WALSH, 2005, p. 25).

A geopolítica do conhecimento não culmina na superação da epistemologia colonial ou no fim da colonialidade do poder, mas possibilita a expansão das nossas referências de conhecimento e de realidade, reconhecendo a legitimidade de outras histórias, outros saberes e outras formas de existência e de representação que desafiam o senso comum e inauguram o espaço do conflito, da divergência e, por conseguinte, da negociação e da reconfiguração das relações de poder. Como afirmam Heller e McElhinny (2017, p. 8), as sociedades são heterogêneas e, portanto, existem múltiplos posicionamentos e múltiplas ideologias possíveis e, ainda que elas possam, por vezes, se sobrepor ou contradizer umas às outras, podem, da mesma forma, coexistir. Reconhecendo o conhecimento como socialmente construído, a questão, para as autoras, é verificar quem consegue (e quem não consegue) participar dessa construção (HELLER; McELHINNY, 2017, p. 10).

Nesse sentido, o pensamento decolonial (cf. MIGNOLO, 2014, 2018; QUIJANO, 2009; WALSH, 2005) propõe uma ética que permite à experiência subalternizada o princípio da coexistência (DE LISSOVOY, 2010), ou seja, permite que as localidades marcadas pela exclusão e pela dominação ideológica reflitam e comuniquem a partir de sua complexidade, assumindo sua relatividade e, ainda, sua possível cumplicidade com as epistemologias hegemônicas. Por não se pretender universal, a perspectiva decolonial resulta em diversos projetos epistêmicos que não derivam apenas de saberes pensados, mas também de saberes vividos (MENEZES DE SOUZA, 2019), ou seja, de saberes que foram construídos a partir das experiências marcadas pelo colonialismo e pela colonialidade do poder.

A perspectiva decolonial, por meio do questionamento da geopolítica do conhecimento, permite, portanto, um diálogo crítico entre diversos projetos políticos/epistêmicos/éticos (MENEZES DE SOUZA, 2019), promovendo a pluriversalidade como única possibilidade universal (MIGNOLO, 2018).

Entendemos, assim, que, se a história nos mostra que a língua tende a hierarquizar e categorizar os sujeitos e os saberes, o pensamento decolonial, por meio do desprendimento da retórica da modernidade e do desligamento das epistemes e paradigmas modernos, contribui para validar os sujeitos e saberes que não são reconhecidos pelas epistemologias dominantes. Dessa forma, além de multiplicar as possibilidades de

existência e representação, favorece o desenvolvimento da agência e o engajamento na produção de novas epistemologias que atendam às necessidades e aos valores locais.

Trazendo essas reflexões para nossas pesquisas realizadas em contextos escolares, observamos que as relações entre universidade e escola se dão, muito frequentemente, de forma controversa, uma vez que a universidade tem sido caracterizada discursivamente por ser o lugar onde os problemas da escola são detectados e o conhecimento sobre a escola é produzido (JUSTINIANO, 2018). Essas noções se articulam às problematizações trazidas pelo pensamento decolonial acima e suscitam relações de poder. Tais relações são o objeto de análise da seção a seguir.

2. ÉTICA DE PESQUISA E RELAÇÕES DE PODER

A LA contemporânea nos desafia a pensar para além das fronteiras e muralhas que erguemos ao nosso redor, ou seja, a transgredir a nossa visão de mundo parcial e contingente, a atravessar o "nosso mundo" local e desafiar as "nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade" (MOITA LOPES, 2006b, p. 92), passando a caminhar em direção à pluralidade e à diversidade de formas de existir e de agir no mundo social.

Nesse sentido, ao nos entendermos como parciais e incompletos, e ao percebermos que as nossas certezas não se constituem como verdades absolutas, possibilitamos uma abertura ao novo, ao diferente e até então desconhecido. Deixamos, portanto, de enxergar a diferença como deficiência (cf. ANDREOTTI, 2013), e abrimos a possibilidade para a criação de espaços sociais mais heterogêneos, imbuídos de identidades múltiplas e de atravessamentos locais e globais, reconhecendo também as culturas como híbridas e moventes, dada a heterogeneidade das identidades e das trocas culturais que as constituem.

O diálogo intercultural, ou mesmo transcultural (se pensarmos as culturas como fluidas e interdependentes), destarte, coloca-se como desafio fundamental para a vida contemporânea, já que as trocas culturais desiguais reproduzidas no decorrer dos séculos resultaram na cristalização e na naturalização das injustiças sociais e dos processos de exclusão ainda tão reforçados pelo sistema capitalista e neoliberal do mundo moderno. Para Hall (2003), não existem culturas situadas fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais. A dialética cultural se encontra, dessa forma, sujeita à subordinação, e constantemente revela vencedores e vencidos.

Segundo Sousa Santos (1997), a trajetória histórica da modernidade ocidental se sustenta no imperialismo cultural, ou seja, na relação de dominação e subordinação entre culturas dominantes e dominadas, revelando séculos de relações culturais desiguais. A partir dessa perspectiva, o sociólogo levanta um questionamento bastante pertinente: "que possibilidades existem para um diálogo intercultural se uma das culturas em presença foi moldada por maciças e prolongadas violações dos direitos humanos perpetradas em nome da outra cultura?" (SOUSA SANTOS, 1997, p. 29).

Assim, se as relações de poder revelam abusos e injustiças, dominação e silenciamento, como podemos pensar em diálogo, em coexistência e horizontalidade? Como podemos, em nossas pesquisas acadêmicas, subverter essas relações desiguais, a ordem

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 – 55 | set/dez 2020

dominante, a objetividade científica e a suposta neutralidade de nossos trabalhos, em prol de promover construções mais plurais e coletivas que possibilitem a emancipação social, no sentido de produzir conhecimento anti-hegemônico a partir de outros olhares, visando a contribuir para a "reinvenção da vida social" (MOITA LOPES, 2006b, p. 94)? Como desconstruir para reconstruir outras relações entre saber e poder?

Nesse sentido, Sousa Santos (1997, p. 26) defende a interdependência entre as culturas e entre as formas de conhecimento, a partir da noção de *incompletudes mútuas* como "condição *sine qua non* de um diálogo intercultural". O autor ainda sugere um deslocamento de olhar, uma forma de pensar a partir da experiência social do sul global não imperial como alternativa para romper com as formas hegemônicas de pensamento e de ação, reconhecendo a multiplicidade de conhecimentos e de dinâmicas entre eles (SOUSA SANTOS; MENESES, 2009).

Trazendo essa reflexão para as nossas pesquisas acadêmicas, acreditamos ser necessário abandonar o cientificismo que engessa as nossas práticas e que nos distancia do contexto pesquisado, relegando os sujeitos a meros objetos de pesquisa, postura que impossibilita o diálogo horizontal e o deslocamento proposto por Sousa Santos. Para tanto, Andreotti (2013, p. 221) sugere uma atitude que consiste em "ir além das restrições dos nossos legados históricos discursivos, afetivos e relacionais", para que possamos reconhecer a nossa própria implicação nos problemas sociais que tentamos resolver: "somos parte tanto da solução como do problema em si" (ANDREOTTI, 2013, p. 221). Esse movimento de conscientização e engajamento nos aproxima do contexto de pesquisa e possibilita interações mais plurais e democráticas.

Ademais, se anteriormente destacamos a relatividade e o fluxo contínuo das culturas e das nossas próprias identidades, precisamos, enquanto pesquisadores, reconhecer que o nosso próprio olhar se encontra em constante movimento, e se constrói e se refaz na medida em que vivenciamos a pesquisa. Dessa forma, nos parece coerente que nos desvencilhemos de "pacotes" teóricos e metodológicos (CAVALCANTI, 2006, p. 234) positivistas que não reconhecem os sujeitos participantes como agentes produtores de conhecimento, para que possamos, concomitantemente, "adentrar o território do outro" (CAVALCANTI, 2006, p. 237) e acolher os sentidos por ele produzidos, inaugurando, assim, o espaço social de diálogo e troca cultural.

Em consonância com essa visão de pesquisa, a LA norteia-se por um princípio ético que constitui uma "coligação anti-hegemônica que colabora na construção de significados oriundos de outras vozes, bem como na construção de outro mundo social" (MOITA LOPES, 2006b, p. 103b), restaurando o diálogo e reconfigurando as relações de poder. Para melhor entendermos esse princípio ético que orienta as nossas pesquisas, cabe-nos aqui refletir acerca da noção de ética que nos respalda. Não pensamos no princípio ético como um conjunto de normas abstratas a serem seguidas. Se nossas ações e nossos posicionamentos têm implicações éticas (RAJAGOPALAN, 2003), a ética aqui compreendida está diretamente relacionada aos desdobramentos de nossas pesquisas, ou seja, a seus efeitos no mundo social, no contexto pesquisado, e, ainda, na vida dos sujeitos participantes.

A ética, para Todd (2003, p. 1), "oferece um discurso que permite repensar nossas relações com as outras pessoas". A autora defende um princípio ético que busca

aprender *com* e *a partir* do outro, e não simplesmente aprender *sobre* o outro. Para Todd, essa "é a premissa para construir relações que melhor atendem às necessidades das pessoas envolvidas" (TODD, 2003, p. 8). A autora defende a noção de ética como o intento de preservação da alteridade do outro, ou seja, de uma relação não violenta com o outro e com os sentidos por ele produzidos. A responsabilidade ética diante do contexto pesquisado nos permite não somente reconhecer e legitimar os olhares, as vozes e os conhecimentos locais, mas também aprender com e a partir deles.

Deste modo, ao nos relacionarmos com o contexto pesquisado, a ética se coloca como responsabilidade diante do outro, como forma de reconhecer e preservar sua alteridade e suas parcialidades. Ademais, é preciso lembrar, como bem destaca Cavalcanti (2006), que, no território do "outro", somos nós, pesquisadores, o outro, o estranho, o diferente; e é preciso que pensemos sobre a postura que estamos assumindo ao adentrar/intervir em determinado contexto. É preciso que levemos em conta as convicções, os anseios e as necessidades dos sujeitos participantes da pesquisa, para que possamos promover, de fato, o diálogo.

Partindo dessas reflexões, podemos conjecturar sobre como podemos pensar a ética e as relações de poder em nossas pesquisas acadêmicas realizadas no contexto escolar. Assim, na seção a seguir analisamos dados de uma pesquisa de cunho etnográfico realizada no âmbito da LA. Cremos que o recorte de dados apresentado a seguir pode contribuir para a expansão das discussões levantadas acima.

3. ETNOGRAFIA ESCOLAR: UMA POSSÍVEL TRILHA PARA RELAÇÕES ACADÊMICAS ÉTICAS

Há algum tempo, diversos teóricos de LA lamentavam a falta de pesquisas científicas realizadas em contexto escolar (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; MOITA LOPES, 1992). Deveras, até que a LA se consolidasse como área de estudos autônoma, processo que teve início a partir dos anos 1980 (MERLO; CASOTTI, 2019), as pesquisas realizadas em sala de aula eram, em sua maioria, de caráter teórico-especulativo, ou seja, os pesquisadores pretendiam prescrever como proceder em sala de aula, privilegiando metodologias quantitativas que, de algum modo, desconsideravam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas e o papel do educador e do aprendiz nesse processo (MOITA LOPES, 1992).

Recentemente, a LA brasileira tem experimentado uma mudança de paradigma em relação aos objetivos e metodologias de pesquisa realizada na escola. A partir de uma breve análise das visões que embasam os programas de pós-graduação em LA do país (MERLO; CASOTTI, 2019), das temáticas de trabalhos relacionados à educação de língua estrangeira e divulgados em eventos científicos (ARCHANJO, 2011) e em revistas da área (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016), é possível perceber que as pesquisas mais recentes têm, aos poucos, deixado as pretensões descritivas de lado, passando a preocupar-se em compreender os sentidos construídos pelos diversos atores envolvidos na educação linguística, principalmente os educadores e os aprendizes. Da mesma forma, podemos notar nesses estudos a predominância de modalidades de pesquisa qualitativa, como a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 – 55 | set/dez 2020

narrativa e os estudos de caso, cujos objetivos são buscar melhor entender as práticas pedagógicas e as dinâmicas ocorridas no contexto escolar e, assim, produzir conhecimentos relevantes não só para o contexto acadêmico, mas também para o contexto de prática (JUSTINIANO, 2018).

Como mencionamos anteriormente, neste artigo, analisamos mais detidamente a pesquisa etnográfica. Desenvolvidos na área de antropologia, os métodos etnográficos têm sido adaptados por pesquisadores de deferentes áreas (ANDRÉ, 1996). Com efeito, diversos autores têm vislumbrado na etnografia possibilidades de contribuição para o atendimento das demandas de investigação da LA na atualidade (CAVALCANTI, 2006; LUCENA, 2015; GARCEZ; SCHULZ, 2015), uma vez que o trabalho etnográfico viabiliza a descrição e análise de cenários sociais onde as dinâmicas linguísticas ocorrem.

A partir da visão de André (1996), que vê nos métodos etnográficos uma possibilidade de se lançar um olhar aprofundado sobre o cotidiano escolar, Garcez e Schulz (2015) afirmam que a pesquisa etnográfica realizada na escola promove a análise e problematização das relações construídas nesse contexto, que muito frequentemente são invisibilizadas ou naturalizadas. Para esses autores, a etnografia escolar possibilita, ainda, a documentação detalhada das práticas escolares, por meio de observação sistemática, descrição e reflexão conjunta sobre os conhecimentos construídos acerca das questões que busca responder. Por objetivar uma descrição cultural profunda (GEERTZ, 1973), essa modalidade de pesquisa se engaja com a diferença e, por meio desse diálogo, favorece a compreensão de que os significados e práticas culturais variam de acordo com o ambiente, ainda que as ocorrências sejam aparentemente iguais (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 18). Ao mesmo tempo que valoriza o contexto local e as microrrelações, as investigações orientadas pela etnografia contribuem para a expansão de conhecimentos sobre o cenário escolar ao possibilitar o entendimento de questões que estão além dos limites do contexto investigado (GARCEZ; SCHULZ, 2015).

Desse modo, é possível perceber que a questão ética é crucial para a pesquisa etnográfica. Por envolver o contato sistemático com "pessoas de carne e osso" em suas "relações sociais em cenários complexos" (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27), o trabalho etnográfico, assim como outras metodologias de pesquisa qualitativa, implica em uma série de responsabilidades a serem assumidas por parte do pesquisador. Essas responsabilidades estão relacionadas ao tratamento dos dados a serem produzidos, ao entendimento dos participantes sobre os objetivos da pesquisa e ao seu consentimento em dela participar. Mais do que isso, implica em reconhecer a parcialidade de nossos posicionamentos (ANDREOTTI, 2013), ou seja, a bagagem que levamos, enquanto pesquisadores, ao "adentrar o território do outro, principalmente quando o outro está numa situação subalterna, diante do poder das instituições, através das quais se dá a nossa intervenção na área como profissionais especializados" (CAVALCANTI; CESAR, 2004, s/p.). Assim, ao longo de seu desenvolvimento como metodologia adotada em pesquisas em LA, a etnografia tem nos desafiado a (re)examinar constantemente nosso *habitus* interpretativo (MONTE MÓR, 2007), ou seja, as lentes ideológicas através das quais enxergamos a vida e os cenários que pretendemos investigar.

Com tudo isso em mente, direcionamos nosso olhar para os dados apresentados a seguir. Os excertos abaixo foram extraídos de entrevistas semiestruturadas

feitas com um dos educadores participantes[5] de uma pesquisa de cunho etnográfico[6] (MERLO, 2018) realizada no curso de mestrado de um programa de Pós-Graduação em Linguística de uma universidade pública da região sudeste do país. O estudo em tela se insere na linha de pesquisa LA, e teve, como principal objetivo, compreender as relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas direcionadas à educação de inglês para crianças, mais especificamente, nas séries iniciais do ensino fundamental público. Tendo como propósito aprofundar as questões observadas nas interações pedagógicas, as entrevistas foram realizadas como fechamento do ciclo de observação participante. Cada ciclo de observações teve aproximadamente três meses de duração, e ocorreu em escolas públicas da região urbana de cidades do sudeste brasileiro. Na época da realização da entrevista, o educador entrevistado lecionava inglês para as séries iniciais do ensino fundamental em uma dessas escolas.

Como mencionamos anteriormente, a princípio, os dados aqui apresentados foram registrados com o objetivo de analisar as relações entre formação e prática docente de educadores de inglês para crianças. No entanto, uma outra leitura desses dados (dentre tantas outras possíveis) nos remete às relações éticas que podem ser estabelecidas entre os participantes da pesquisa.

Conforme André (1996, p. 38) explica, na pesquisa etnográfica escolar, "a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado". Ou seja, podemos afirmar que nem o ambiente escolar e tampouco o pesquisador permanecem inalterados a partir de suas interações durante a fase de contato. Desse modo, apesar de utilizarmos o binarismo pesquisadora/participante para nos referirmos aos atores deste estudo, é possível incluir ambos os sujeitos como participantes da pesquisa, pois as interações entre ambos os influenciam mutuamente.

Com efeito, as entrevistas realizadas com o educador revelaram que a presença da pesquisadora na sala de aula afetou o ambiente, suscitando reações por parte dos alunos. Vejamos um excerto da transcrição7 da fala do professor João8 na qual ele reflete sobre os modos pelos quais a presença da pesquisadora afetou o comportamento de seus alunos:

> Excerto 1:
>
> P: [...] você acha que a minha presença na sala de aula alterou o comportamento dos alunos para com você?
>
> J: não... não porque eles te viam como... mais uma professora
>
> P: uhum
>
> J: [...] eles te viram como uma professora e não como uma visitante... então na

5 Os participantes deram seu consentimento em participar do estudo por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

6 Note que descrevemos a modalidade de pesquisa como sendo de cunho etnográfico, pois, apesar de apresentar princípios de etnografia, não nos restringimos à metodologia etnográfica de análise de dados.

7 As convenções para as transcrições apresentadas neste artigo, nas quais P = pesquisadora; J = João; [...] = trecho omitido; ... = pausa curta, estão detalhadas em Merlo (2018).

8 O nome do educador é fictício, a fim de preservar sua identidade.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 – 55 | set/dez 2020

> verdade por um lado foi muito bom [...] tanto que quando você parou de vir... "cadê aquela outra professora, professor não vai vir mais não?"
>
> P: eles perguntaram?
>
> J: perguntaram durante semanas... eu falei assim "olha ela não vai poder vir mais [...]" "ah que pena gostava tanto dela"
>
> P: (risos)
>
> J: Então *eles já tinham você como parte da aula de inglês*... e isso foi bacana (grifo nosso)

Como podemos ver, para João, as crianças entenderam que, com o tempo, a pesquisadora deixou de ser vista como estranha ao ambiente e passou a fazer parte das aulas de inglês. O pensamento de que a pesquisadora era parte da aula se tornou possível por meio da sistematicidade de seu contato com o contexto pesquisado. Essa relação de familiaridade desenvolvida entre os participantes da pesquisa é crucial para o detalhamento das dinâmicas linguísticas a serem analisadas (GARCEZ; SCHULZ, 2015) e foi fundamental para que a pesquisadora não só tivesse condições de conhecer mais a fundo o contexto da pesquisa, mas também desenvolvesse, a partir do relacionamento com os demais participantes, uma relação de interdependência e cooperação mútua. Essa relação, por sua vez, torna possível desenvolver uma visão mais holística sobre as interações dos participantes, que considere o contexto sociocultural do ambiente escolar e dos atores da pesquisa. Ou seja, se o tempo, na pesquisa etnográfica, parece ser fator importante para a familiarização entre os participantes da pesquisa, a ética é elemento crucial para a possibilidade de construção e de manutenção de uma relação menos hierárquica e mais horizontal entre o contexto acadêmico e o ambiente escolar.

Por essas razões, é importante ponderarmos sobre os possíveis estranhamentos que a observação participante pode causar no contexto de pesquisa. O pesquisador pode ser visto como intruso ao se inserir no grupo pesquisado, principalmente quando aquele restringe seu trabalho à mera descrição pormenorizada de situações e de depoimentos (CRESWELL, 2009). É aí que, talvez, possam esconder-se as armadilhas da pesquisa etnográfica. Munidos de seus aparatos metodológicos já naturalizados, tais como os modos de transcrever gravações de áudio e vídeo, de manejar os dados e de divulgar os resultados de pesquisa, elaborados em épocas outras, nas quais os participantes eram considerados como "informantes" ou "objetos" de pesquisa, e não como agentes de pesquisa (CAVALCANTI, 2006, p. 234), os pesquisadores que vão a campo empreender um estudo etnográfico precisam ter sempre em mente questões éticas e políticas implicadas em seu fazer científico. Ainda que, conforme Cavalcanti (2006), a pesquisa etnográfica realizada em contexto educacional tenha objetivos empoderadores, é possível que nós, pesquisadores oriundos da academia, causemos estranhamento e motivemos relações desiguais de poder entre os atores de pesquisa localizados nas escolas.

Conforme pontuamos, nas primeiras interações realizadas entre universidade e escola, a universidade se colocou em posição de superioridade em relação às escolas de ensino básico por meio de seus objetivos de pesquisa, que visavam, basicamente, a prescrição de métodos de ensino a serem seguidos (MOITA LOPES, 1992). Ainda hoje, apesar de diversas investigações que demonstram o contrário (LUCENA, 2015; GARCEZ; SCHULZ, 2015), a crença de que o conhecimento e as "soluções" para os problemas

escolares circulam em um movimento unidirecional, da universidade para a escola, ainda permeia o imaginário de muitos docentes e pesquisadores (JUSTINIANO, 2018).

A fala de João abaixo pode demonstrar a permanência dessa noção de superioridade acadêmica diante da escola. Quando questionado sobre o fato de a presença da pesquisadora ter afetado seu comportamento para com os alunos durante as aulas, o educador afirma ter tido receio de cometer erros linguísticos e metodológicos diante da presença de alguém que, teoricamente, saberia "mais" do que ele:

> Excerto 2:
>
> P: e você acha que a minha presença alterou a sua atuação?
>
> J: bastante
>
> P: como?
>
> J: eu tive que me policiar muito
>
> P: se policiar?
>
> (J balança a cabeça afirmativamente)
>
> P: como assim?
>
> J: me policiar naquilo que eu ia falar, naquilo que eu ia explicar, naquilo que eu ia falar em inglês, *porque tinha alguém que estava no mestrado que sabe mais inglês do que eu*
>
> P: ah (nome do educador)!
>
> J: verdade, verdade... eu ficava assim "caraca se eu falar isso errado ela pode me corrigir"... não me corrigir no sentido de humilhação, não entendeu? mas assim "olha (nome do professor)... melhora isso aqui?" eu de um primeiro momento teria vergonha, mas depois eu me senti muito seguro na sua presença aqui porque *a sua postura*, a sua pessoa [...] é... *me deu mais segurança*
>
> [...]
>
> J: *E o medo né de estar errando* de não... algumas posturas né, igual... agora lá na sala lá do primeiro ano a forma como eu sou- eu tentei ser o mais natural possível [...] sabe como é? mas não foi um medo de de... como eu posso dizer... qual que é a palavra de errar mesmo sabe? aquela questão assim pô tem alguém-
>
> P: Tem alguém observando
>
> J: *tem alguém me observando*... mas não que essa observação trouxesse em um primeiro momento uma... crítica destrutiva, não (grifo nosso)

Para João, o medo de errar se tornou uma realidade a partir do momento em que a pesquisadora passou a acompanhar sua prática. Apesar de ser um educador experiente, tendo formação acadêmica multidisciplinar em cursos de graduação e de especialização, além de experiência tanto em educação básica quanto no ensino técnico e superior, um repertório profissional muito mais amplo que o da pesquisadora em questão, o fato de que esta era *alguém que estava no mestrado* observando suas aulas o intimidou. Poderia esse estranhamento demonstrar uma *crença* do educador em uma desigualdade entre ambos os interlocutores no contexto da pesquisa? Ou seria uma desigualdade *estabelecida* nas relações entre ele e a pesquisadora? A partir da fala de João no excerto acima, tendemos a interpretar que o medo sentido por ele quando observado pela pesquisadora foi minimizado na medida em que ele percebeu na pesquisadora uma *postura* que o *deu mais segurança,* mas pode não ter sido totalmente eliminado, pois o docente relata ter

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 – 55 | set/dez 2020

tido *medo de estar errando* até na última aula observada pela pesquisadora, logo antes da realização da entrevista, quando relata sobre o ocorrido "agora lá na sala lá do primeiro ano".

A partir do comentário de João de que as observações realizadas pela pesquisadora pudessem gerar uma crítica (ainda que "construtiva"), a pesquisadora o indagou acerca de suas expectativas em relação aos resultados da observação participante:

> Excerto 3:
>
> P: você esperava isso de mim?
>
> J: O que?
>
> P: que eu... pontuasse algumas coisas da sua aula?
>
> J: eu achei que você ia fazer... [...] *eu achei que em algum momento você ia falar "ó faz isso... tenta fazer isso... você errou nisso... ó... você gritou assim... você fez assado"* então... não que você tivesse essa obrigação
>
> P: Uhum
>
> J: Mas como... a pesquisa em si... ela traria o embasamento para que você pudesse fazer isso, eu achei que você talvez fosse falar isso [...] "[nome do pesquisador], faz assim?" bacana... seria bacana... eu sou assim... super aberto em relação a esse tipo de coisa... porque você me deixou muito seguro em relação a esse tipo de situação
>
> P: Uhum
>
> J: Eu não vi em você uma postura antipática, antiética, jamais... vi que em determinado momento você começou a gostar daquilo ali, de estar com as crianças [...] e:: não sei... que você poderia né que você teria essa obrigação... mas que *seria interessante*
>
> P: entendi
>
> J: *por conta de... de uma carga mais experiente... principalmente por esse embasamento teórico que você tem que é maior*
>
> P: Então [nome do educador], eu acho que *você é mais experiente do que eu*
>
> J: Ah sou
>
> P: em dar aula pra criança... de verdade
>
> J: eu chego lá ainda
>
> [...]
>
> P: Mas é legal também em saber que você esperava isso é... que eu te desse um feedback assim
>
> J: Esperava no sentido de ter assim *como você está vindo da academia*... de falar bem assim "olha nós estamos vendo que essa essa forma de você explicar tal coisa... podia fazer melhor assim?... tenta fazer assim?" porque eu sou sozinho aqui

A partir desse excerto, vimos que as expectativas de João não haviam se concretizado até o momento da entrevista. É possível perceber que o docente esperava que a pesquisadora oferecesse, a partir de suas observações, um tipo de assessoria pedagógica, tanto por sua *carga mais experiente* quando por seu *maior embasamento teórico*. Embora João, conforme mencionado pela pesquisadora, tivesse mais experiência na docência com crianças, o fato de que ela estava *vindo da academia* o fez crer que estaria em condições de opinar sobre sua prática, apontar erros e sugerir melhorias. Novamente, questionamos: teria sido essa expectativa do docente um resquício de crença na superioridade do conhecimento acadêmico, aqui representado pela

pesquisadora? Ou talvez a pesquisadora tenha falhado em sua responsabilidade ética de alinhar expectativas com os participantes do estudo, incorrendo na armadilha de pesquisar *sobre* a escola em vez de pesquisar *com* a escola? Deixamos essas indagações propositalmente em aberto.

Cremos que a ética nas pesquisas acadêmicas em contexto escolar pode ser estabelecida na medida em que os pesquisadores deixarem de olhar para a escola como um observatório e passarem a enxergá-la como local de produção de conhecimento, conforme defende Justiniano (2018). Para a autora, esse deslocamento de perspectivas pode motivar pesquisas realizadas *com* a escola, e não somente *na* escola. Em suas palavras, "a possibilidade de fazer *com* a escola e não *na* escola afasta a possibilidade de medicalizar a escola e nos força a pensar na atitude diante da dela" (JUSTINIANO, 2018, p. 190, grifos da autora). A visão de Justiniano sobre o fazer científico *com* a escola se coaduna à visão de ética defendida neste artigo. Entendemos que a ética de pesquisa envolve o ato de ouvir as vozes locais, de preservá-las e de agir em colaboração *com* elas. Atentar para as suas necessidades e expectativas, pensar em como podemos contribuir e em que podemos aprender com elas, numa relação mútua de dependência e colaboração.

A importância da construção dessa relação é também percebida por João, que logo no início da entrevista defende a junção da academia com a escola como um processo a ser concretizado de modo mais *efetivo*:

> Excerto 4:
>
> P: [...] [nome do educador] em primeiro lugar muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa... é... acho que essa integração de escola e universidade é importantíssima... né?
>
> J: *ela precisa ser mais efetiva né*
>
> P: verdade
>
> J: sua pesquisa trouxe para nós aqui... principalmente pelo inglês ser um projeto aqui [...], eu acho que vai agregar muito [...] essa junção né? da academia com... nós aqui no chão da escola (grifo nosso)

Unimo-nos a João em sua preocupação sobre a efetividade das interações entre a universidade e a escola, pois, conforme bem pontua Justiniano (2018), em diversos contextos, as pesquisas realizadas em sala de aula têm pouca ou nenhuma relevância para a instituição escolar ou para os educadores. A autora observa que, muito frequentemente, tendo se abastecido dos dados, os pesquisadores dão as costas à escola e raramente retornam para compartilhar saberes com os educadores e, de alguma forma, retribuir o que receberam, oportunizando, assim, a construção conjunta de conhecimentos.

A partir dos sentidos construídos acima, questionamos: de que maneira podemos, como pesquisadores e educadores, desenvolver práticas de pesquisa emancipadoras, que valorizem os conhecimentos desenvolvidos nos contextos que investigamos, em interações cujas relações se deem de maneira dialógica e interdependente? Como promover, por meio de nosso trabalho acadêmico, mais ética e menos estranhamento entre instâncias tais como a universidade e a escola? Acreditamos que a reconfiguração das relações de poder não se deve almejar como resultado final de pesquisa, mas como prática cotidiana implícita nas relações que se pretendem estabelecer em qualquer contexto a ser pesquisado, ou seja, como proceder ético do pesquisador que deve se apresentar sempre aberto ao diálogo e à negociação.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 – 55 | set/dez 2020

Recorrendo novamente à filosofia da linguagem, destacamos que Bakhtin considera o sujeito como sendo responsável e responsivo diante do/no diálogo social, sendo ele um agente produtor de sentidos apoiados nas relações discursivas por ele empreendidas por meio do diálogo (BRAIT, 2008). Em consonância com os estudos bakhtinianos, entendemos que a ética de pesquisa aponta para uma postura responsável e responsiva diante do contexto e dos sujeitos pesquisados, aqui entendidos como agentes produtores de conhecimento e, portanto, co-atores e co-autores da pesquisa.

Essa perspectiva nos auxilia a compreender o fazer científico *com a* escola como empreendimento político, imbuído de responsabilidade ética diante do outro. Assim, acreditamos que a pesquisa deve buscar, em primeiro lugar, desprender-se da teia hegemônica que fixa a academia em uma posição supostamente superior em relação à escola e, a partir do reconhecimento dos educadores de ensino básico como seres "sabentes de suas práticas pedagógicas e dotados de um potencial e capacidade para a reflexão" (TELLES, 2002, p. 97), será possível propor re/des/construções em conjunto *com* a escola, em uma relação ética e dialógica.

Sendo o diálogo o meio pelo qual as relações entre saber e poder são (des)construídas e ressignificadas na prática cotidiana da pesquisa, aceitamos o desafio que a vida contemporânea nos apresenta, colocando-nos não apenas como sujeitos ansiosos a promover transformações no mundo social mais amplo, como também a transformar e expandir a nossa própria visão de mundo, nos permitindo acolher as diferenças em prol de relações mais democráticas e emancipadoras em nosso fazer científico.

4. (IN)CONCLUSÕES: O PONTO DE CHEGADA COMO PONTO DE PARTIDA

Neste artigo, objetivamos promover reflexões sobre ética e relações de poder em pesquisas acadêmicas realizadas em contexto escolar. A partir de uma perspectiva decolonial, vislumbramos a etnografia escolar como possibilidade metodológica que busca acolher a diferença e viabilizar a horizontalização do diálogo entre universidade e escola, a partir da reconfiguração das relações de poder entre essas instâncias do saber.

É importante mencionar que as conexões e interpretações aqui elaboradas são apenas algumas de muitas outras possibilidades e que, dada à sua contingência, podem ser repensadas, rearticuladas, contraditórias; mas que, deslocadas para outros contextos, poderão ensejar transformações nas visões de pesquisas escolares e nas relações entre a universidade e a escola, favorecendo mais encontros que estranhamentos, mais convergências que divergências.

Compreendemos que, amparada em uma perspectiva de verdade como construção social, a pesquisa realizada *com* a escola tem grande potencial para promover interações mais horizontais e dialógicas entre seus participantes, os quais, cientes de sua permanente condição de contingência e clandestinidade na escola, indagam: "o que vamos construir *com* ela"? (JUSTINIANO, 2018, p. 193).

E, ainda, a fim de corroborar a prática decolonial de desprendimento da lógica dominante que (muitas vezes) nos orienta, gostaríamos de finalizar este texto com alguns questionamentos e provocações que, esperamos, podem servir como ponto de partida para a construção de um fazer científico mais democrático e mais comprometido com a localidade de suas práxis:

- Em nossas pesquisas realizadas no contexto escolar, quem define a problemática a ser estudada? De onde parte tal diagnóstico?
- Quem determina a metodologia a ser adotada?
- De onde partem as nossas fundamentações teóricas? A partir de que "lentes" estamos enxergando e interpretando a(s) nossa(s) localidade(s)?
- Quem seleciona as experiências a serem analisadas/interpretadas ou desprezadas?
- Será que o cientificismo acadêmico de fato dialoga com outras localidades às quais muitas de nossas pesquisas se destinam e, em especial, com a escola e com a comunidade escolar?

Ansiamos que não se esgotem os questionamentos, para que a pesquisa científica (bem como a universidade e a escola) possa (cada vez mais) exercer seu papel social transformador, contribuindo para a reconfiguração das relações de poder, e colocando a ciência a serviço da vida, e não o contrário (MIGNOLO, 2018).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 – 55 | set/dez 2020

REFERÊNCIAS

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **RBLA**, v. 11, n. 3, pp. 609-632, 2011.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1996.

ANDREOTTI, V. O. Conhecimento, escolarização, currículo e vontade de "endireitar" a sociedade através da educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, pp. 215-227, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** [s.l]: Hucitec, [1929] 2006.

BRAIT, B. **Bakhtin:** Conceitos-chave. São Paulo, Editora Contexto, 2008.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: L.P. MOITA LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 233-252.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** v. 17, n. 1, pp. 133-144, 1991.

CAVALCANTI, M. C.; CESAR, A. Repensando questões sobre o conceito de língua na pesquisa aplicada realizada em contextos de minorias linguísticas no Brasil. Comunicação apresentada no **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.** Coimbra: Universidade de Coimbra, Coimbra, 2004.

CRESWELL, J. W. **Research design:** qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage, 2009.

DE LISSOVOY, N. Decolonial pedagogy and the ethics of the global. **Discourse:** Studies in the Cultural Politics of Education, v. 31, n. 3, p. 279-293, 2010.

GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. especial, p. 1-34, 2015.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures:** selected essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books, 1973.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais, 1ª ed., Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HELLER, M.; McELHINNY, B. **Language, Capitalism, Colonialism:** Toward a Critical History. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

JORDÃO, C.M. Apresentação: de rumos e passagens. In: ____. **A linguística aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas: Pontes editores, 2016. pp. 11-13.

JUSTINIANO, A.C. Sobre rótulos e clichês: pesquisar o ensino de língua na escola ou com a escola pública? In: D.M. FERRAZ; C.J. KAWACHI-FURLAN (org.), **Educação linguística em línguas estrangeiras.** Campinas: Pontes, 2018. pp. 183-195.

LUCENA, M.I.P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. especial, pp. 67-95, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Sobre agência, autoria e teorias decoloniais: você não sabe com quem está falando? Palestra de abertura do **IV Encontro do Projeto Nacional de Letramentos**. São Paulo: USP, 2019.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é 'para inglês ver'? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo.** 2018. 272 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, M. C. R.; CASOTTI, J.B.C. A linguística aplicada para além de seu lugar na linguística. In: LINS, M.P.P.; CAPISTRANO JÚNIOR, R.; MARLOW, R.M. **O lugar na linguística:** percursos de uma (r)evolução. Vitória: PPGEL/UFES/ GM Gráfica e Editora, 2019, pp. 221-240.

MIGNOLO, W. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, M.E.; QUINTERO, P (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar em colectivo**. Neuquén: Educo, 2014. pp. 23-46.

MIGNOLO, W. What Does It Mean to Decolonize? In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality:** Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, 2018, p. 105-134.

MOITA LOPES, L.P. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**, v, 1, n. 4, pp. 7-13, 1992.

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: ____. (org.), **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. pp. 13-44.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: ____. (org.), **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo, Parábola Editorial, 2006b. pp. 85-108.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (org.) **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 11-24.

MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. **Critical literacy:** theories and practices, 2007, v.1, n.1, pp. 41-51, 2007. Disponível em: http://www.criticalliteracyjournal.org/ Acesso em: 01 dez. 2016.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: LEFFA, V. (org.) **New Challenges in Language and Literature.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. pp. 177-189.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H.V.; FLORÊNCIO, J.A. Conversações indisciplinares na linguística aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, C. M. **A linguística aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016. pp. 17-57.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 – 55 | set/dez 2020

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

SIGNORINI, I. 1998. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: ___; CAVALCANTI, M.C (org.), **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. pp. 89-98.

SOUSA SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** v. 48, n.1, pp. 11-32, 1997.

SOUSA SANTOS, B. MENESES, M.P. (org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TELLES, J.A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino,** v. 5, n. 2, pp. 91-116, 2002.

TODD, S. **Learning from the other:** Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. Albany: State University of New York Press, 2003.

WALSH, C. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: ____. (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial:** Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, pp. 13-35.

Agradecimentos

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) pelo apoio financeiro na época em que os dados apresentados neste artigo foram gerados.

Recebido em 30/04/2020
Aceito em 31/08/2020