

Por um lugar mais ao sol para a pesquisa-ação educacional no fazer científico da Linguística Aplicada decolonial

For a sunnier place for educational action research in the scientific practice of decolonial Applied Linguistics

Por un lugar más soleado para la investigación-acción educativa en el quehacer científico de la Lingüística Aplicada decolonial

RESUMO

Este texto defende a pesquisa-ação educacional como método privilegiado de dialogização com geração e análise de dados ao se adotar pressupostos decoloniais em Linguística Aplicada (LA), entendida como área que se preocupa com temas transversais nos quais a linguagem é central. Por meio da adjetivação 'educacional' para a pesquisa-ação, localizamos suas especificidades e relemos dados da tese de doutorado de Andrade (2024) para visibilizar o vínculo ideológico entre abordagem metodológica, problema de pesquisa e o fazer pesquisa em LA na, da e para a escola. A análise registra que a pesquisa-ação educacional contribui e privilegia um fazer pesquisa (sempre mais) decolonial porque: i) promove o suleamento reflexivo, já que permite o despontar do comprometimento social e ideológico do professor-pesquisador; ii) transpõe discussões locais como pautas translocais; e iii) contribui para que os participantes da pesquisa se emancipem ao perceberem outros ângulos de dinâmicas antes invisibilizadas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; decolonialidade; pesquisa-ação educacional.



Recebido em: 25 de abril de 2025
Aceito em: 23 junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58172

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
rogiellyson@ufc.br
<https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>
Universidade Federal do Ceará (UFC),
Fortaleza, Ceará, Brasil

Fernanda de Castro Modl
fernanda.modl@uesb.edu.br
<https://orcid.org/0009-0007-6572-4084>
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB), Cidade, Estado, País

ARTIGO

ABSTRACT

This text defends educational action research as a privileged method of dialogue with data generation and analysis by adopting decolonial presuppositions in Applied Linguistics (AL), understood as an area concerned with transversal themes in which language is central. By using the adjective 'educational' for action research, we locate its specificities and re-read data from Andrade's doctoral thesis (2024) in order to make visible the ideological link between the methodological approach, the research problem and doing LA research in, of and for the school. The analysis shows that educational action research contributes to and privileges (ever more) decolonial research because: i) it promotes reflective reflection, as it allows the social and ideological commitment of the teacher-researcher to emerge; ii) it transposes local discussions as translocal agendas; and iii) it contributes to the emancipation of the research participants by allowing them to perceive other angles of previously invisible dynamics.

Keywords: Applied Linguistics; decoloniality; educational action research.

RESUMEN

Este texto defiende la investigación-acción educativa como método privilegiado de diálogo con la generación y análisis de datos al adoptar presupuestos decoloniales en Lingüística Aplicada (LA), entendida como un campo preocupado por temas transversales en los que el lenguaje es central. Al utilizar el adjetivo «educativa» para la investigación-acción, localizamos sus especificidades y releemos datos de la tesis doctoral de Andrade (2024) para hacer visible el vínculo ideológico entre el enfoque metodológico, el problema de investigación y el hacer investigación en AL en, de y para la escuela. El análisis muestra que la investigación-acción educativa contribuye y favorece (cada vez más) la investigación decolonial porque: i) promueve la reflexión reflexiva, ya que permite que emerja el compromiso social e ideológico del profesor-investigador; ii) transpone las discusiones locales como agendas translocales; y iii) contribuye a la emancipación de los participantes en la investigación al permitirles percibir otros ángulos de dinámicas antes invisibles.

Palabras clave: Lingüística Aplicada; decolonialidad; investigación-acción educativa.

Como citar:

ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; MODL, Fernanda de Castro. Por um lugar mais ao sol para a pesquisa-ação educacional no fazer científico da Linguística Aplicada decolonial. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 22-41, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Neste texto, assumindo pressupostos de uma Linguística Aplicada (doravante LA) alinhada à Pedagogia Crítica (Rajagopalan, 2021) e à Clínica da Atividade (Clot, 2010), defendemos a pesquisa-ação educacional como método privilegiado para o professor-pesquisador de dialogização com a realidade.

Entendemos que referenciar o professor como um trabalhador amplifica a força de seu fazer pesquisa como um movimento de descolonização da escola, de seu fazer nesse espaço social e de si como profissional, uma vez que cada pesquisa opera e coopera para a construção de uma perspectiva mais responsiva (Bakhtin, 2018) a uma dada semiotização da realidade escolar.

Como dados, trazemos 5 (cinco) cenas de narração que materializam posicionamentos críticos deflagradores de movimentos agentivos de um professor-pesquisador enunciados em sua tese (Andrade, 2024). Tais cenas, enquadradas no ano letivo 2020, no cronotopo da pandemia, e em 2023, no pós-pandemia, reportam a sínteses valorativas do professor-pesquisador advindas de suas dialogias com três grupos de alunos matriculados em turmas das modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e regular em duas escolas da rede pública na cidade de Fortaleza-Ceará, estando uma instituição localizada na periferia e a outra, em um bairro elitizado da cidade. Na ocasião, as duas escolas figuravam *lôcus* de trabalho do então doutorando à época professor regente de Língua Portuguesa.

As ponderações aqui realizadas se prestam a demonstrar que a pesquisa-ação educacional não tem o papel único de gerar dados para serem analisados em uma pesquisa; sua função também recai num projeto de (auto)(trans)formação docente e, paralelamente, numa reconfiguração de agências em torno de um processo educativo, no caso em questão, de língua materna mais aguerrido, discursivo, sociointeracional (Thiollent, 1986; Zozzoli, 2006), o que tem como efeito o vozeamento de tensionamentos didáticos que se voltem para “proporcionar aos aprendizes capacidades de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si” (Rajagopalan, 2021, p. 112).

Para a demonstração daquelas que nos parecem ser as especificidades da pesquisa-ação educacional, angulando a sua vitalidade metodológica no e para o campo da LA e como dela podem se beneficiar os atores sociais escolares, cumpre-nos melhor demarcar o lugar enunciativo por nós assumido.

Para efetivar esse intento, após esta introdução, fazemos uma rápida incursão para pensar o professor como um trabalhador e o seu fazer pesquisa, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como uma política de carreira que se intersecciona com um operador de saúde (Clot, 2010) para daí localizar a pesquisa ação-educacional como parte de um trabalho de tensionamento do ofício. Avançamos com um esboço epistemológico da LA como campo alternativo em Ciências Humanas e Sociais (CHS) com forte protagonismo para a decolonialidade. Em seguida, traçamos um

panorama sobre a pesquisa-ação educacional, promovendo diálogos entre seus pressupostos com a agenda decolonial da LA. Depois, mobilizando alguns conceitos operacionais de Bakhtin e o Círculo, (re)lemos achados da tese de doutoramento de Andrade (2024) em busca de perceber instantes de problematização e desvelamentos propiciados na e pela pesquisa-ação educacional, os quais repercutem num posicionamento implicado do pesquisador, como um trabalhador, com a realidade e com os estudantes-colaboradores de pesquisa. Por fim, traçamos nossas considerações finais, permitindo-nos dialogizar com a primeira parte do título deste artigo.

1. O PROFESSOR-PESQUISADOR COMO TRABALHADOR E O SEU FAZER PESQUISA

Segundo princípios da Clínica de Atividade, trabalhar implica engajarmo-nos física e psicologicamente em ações. O trabalho assume uma dimensão coletiva, transpessoal que mobiliza sujeitos e a interconstitutividade entre eles. Assim, cabe ao próprio trabalhador, no interior de um coletivo e diante dele, gestar avaliações e propor ajustes em suas atividades.

A tomada de decisão de um professor i) pela formação continuada na pós-graduação; ii) a sua aprovação em um curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) e iii) a escolha de sua escola, *lócus* de trabalho, como campo da pesquisa figuram tanto uma discordância criativa (Clot, 2010) como um operador de saúde (Clot, 2010) para o trabalhador.

As condições de trabalho do professor da educação básica em nosso país respondem a uma agenda de exploração perversa engendrada pela lógica do capital que reproduz situações de desigualdades que promovem violências, adoecimentos, privações, interdições sobre o trabalhador e suas atividades: “A atividade - prática e psíquica - é sempre a sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo em meio de viver ou fracassa ao fazê-lo. Em vez de ser determinada mecanicamente por seu contexto, a atividade dos sujeitos no trabalho implica a metamorfose desse contexto” (Clot, 2010, p. 8).

A conclusão de um mestrado/doutorado redimensiona a carreira profissional de um professor em múltiplas direções, devolvendo para o mercado de trabalho não apenas egressos mais capacitados para o exercício crítico da profissão, como preconizam as políticas de avaliação da CAPES, mas também cooperando para uma maior projeção da carreira docente no interior de um coletivo de trabalho, por meio de incentivos como incorporações de percentuais aos rendimentos do professor que aumentam não apenas o seu poder de compra, mas, sobretudo, contribuem para a diminuição de um lugar de subalternização da categoria no imaginário social.

Com isso, estamos tentando dizer que o fazer pesquisa em si já irrompe como uma busca por “um lugar mais ao sol” para o grupo de professores, funcionando como oportunidade exotópica a partir desse olhar “de fora” (exo) que lançamos para nós mesmos quando revemos nossas ações e atividades reunidas em percepções e afetamentos adensados, recortados e redimensionados, em

dialogizações diversas com o projeto de pesquisa, uma outra visada para a escola via pesquisa de campo e como os dados/achados da pesquisa circulam e retornam à escola como devolutiva social.

Vozear a escolha por um dado recorte de pesquisa e retrabalhá-lo até a sua consolidação no interior da linha de pesquisa LA e no âmbito de um enquadre da pesquisa-ação educacional a partir de um enquadre político, como ilustramos na seção de análise dos dados, requer fazer angulações originais de ações de trabalho, porque é apenas reunindo indícios do que se faz/fez/temos feito/queremos fazer que nos reposicionamos profissionalmente, ressignificando o nosso trabalho e promovendo mais saúde: “[...] a luta contra ‘as doenças do trabalho’ consiste menos em suprimir as doenças e mais em cuidar da saúde, ou seja, desenvolver ‘entre as coisas’ relações que não surgiriam sem nós, que são o produto da atividade humana” (Clot, 2013, p. 5).

Essa retomada de posição é transformativa, na medida em que avaliar é sempre lidar significativamente com a consciência abrigada em palavras atreladas a gestos de trabalho e memórias. O fazer pesquisa como produto da atividade humana amplia o poder de agir do professor, contribuindo para sua formação em sentido *lato*, porque expande fissuras, esgarçamentos e aberturas para a sua ação política (Saviani, 1991) via processos de decolonização.

Ora, tudo o que dizemos até aqui ecoa o que Rajagopalan (2021) problematiza quanto à possibilidade de a LA vir a se alinhar à pedagogia crítica. O autor alerta para a importância de se:

abrir mão de uma série de posicionamentos equivocados que ainda se acham incrustados no meio acadêmico [...] dentre eles destaca-se a ideia, fortemente arraigada em setores expressivos da comunidade científica, de que a pesquisa científica e o trabalho pedagógico devem manter-se distantes das questões políticas que a comunidade enfrenta no seu dia a dia (Rajagopalan (2003, p. 109-110).

O fazer pesquisa, assim, pode ser compreendido como réplicas a demandas sociais locais e o grupo professor, como parte de uma classe proletarizada que, ao fazer e didatizar pesquisas, resiste a discursos hegemônicos diversos advindos de ideologias neoliberais que o inferiorizam e o subestimam.

2. EPISTEMOLOGIA DA LINGUÍSTICA APLICADA

A LA, segundo Celani (1992), remonta ainda ao século XIX. No Brasil, principalmente a partir do que se convencionou chamar de 3ª fase da LA, momento em o campo se compreende como autônomo no âmbito das Ciências Humanas e Sociais – CHS e defende seu estatuto disciplinar, a LA goza de bastante efervescência em função de coadunar com princípios teórico-metodológicos que viabilizam processos de problematização e desvelamento de práticas sociais de linguagem no e para o Sul Global.

Nesse viés, notadamente a partir de Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2006), a questão decolonial vem sendo uma característica do programa epistemológico da LA. Sob a égide da

decolonialidade, a LA se compreende como campo que visa substanciar olhares para os subalternizados, mobilizando, ao contrário do que propõe a colonialidade, a transversalização de teorias, bem como selecionando métodos alternativos de geração e análise de dados.

Entre esses métodos alternativos, encontra-se a pesquisa-ação educacional, que, desde seu nascedouro, se coloca como proposta não somente de geração e análise de dados, mas também de intervenção, mais precisamente, como defendemos aqui, no âmbito escolar, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja no âmbito da formação inicial e continuada docente.

Desta feita, o que vemos é que, embora a pesquisa-ação muitas vezes seja tida, segundo Thiollent (1986), como pouco arrojada para a construção de saberes, podemos, do lugar epistemológico da LA decolonial, advogar em prol desse método para construir saberes mais suleados. Em decorrência disso, este texto cumpre o propósito de arrojar reflexões sobre a pesquisa-ação educacional como método privilegiado de dialogização com o processo de geração e análise de dados de culturas escolares locais quando se adota pressupostos decoloniais no e para o fazer pesquisa em LA.

Nosso intuito maior é evidenciar que a pesquisa-ação educacional cumpre os propósitos da perspectiva decolonial da LA em função de arrojar um olhar para os dados sob ângulos muitas vezes invisibilizados quando tomados em métodos mais coloniais, o que dá vazão para desvelamentos, questionamentos, tensionamentos, denúncias, permitindo uma compreensão outra, suleada, sobre os fenômenos de estudo no âmbito escolar.

Promovendo diálogo entre as definições de Celani (1992), Moita Lopes, (1996a, 1996b, 2006) e Rajagopalan (2003), aqui compreendemos a LA como área de investigação das CHS com foco na problematização e no desvelamento de temáticas transversais nas quais a linguagem é questão central. Tal modo de definir a LA resvala numa série de questões.

Uma primeira delas é a defesa de que a LA não é uma disciplina da Linguística – embora seu nome faça parecer (cf. Moita Lopes, 2006), mas sim uma nova área no escopo das CHS. Isso repercute na ideia de que a LA não se ampara em amarras teórico-metodológicas da Linguística nem mesmo das de outras disciplinas, mas apresenta uma epistemologia própria, que lhe confere singularidade entre as demais disciplinas que compõem as CHS.

Outrora concebida como aplicação dos conhecimentos construídos em Linguística Teórica ao ser tomada como área interdisciplinar, a LA se coloca como um campo que também tem como foco a linguagem, entendendo-a não como sistema autônomo ou como estruturas funcionais: linguagem, em LA, é tomada como prática social. Em consequência disso, a LA, embora ainda exista em algumas instituições que a coloquem como campo aplicacionista, apresenta modos próprio de conceber e, conseqüentemente, de estudar a linguagem, daí porque ela não se coloca como uma das correntes daquela área.

Um segundo alicerce da LA, decorrente de sua desfiliação com o caráter disciplinar da Linguística, é sua vocação indisciplinar - como temos preferido chamar, principalmente desde Moita

Lopes (2006). Ao se caracterizar dessa maneira, a LA firma seu *lôcus*, primeiramente, como área antidisciplinar, na medida em que entende que, para problematizar as práticas de uso da linguagem, não é possível fixar-se em amarras disciplinares; secundamente, como uma proposta epistemológica inter- e transdisciplinar, justamente porque percebe que, na construção do conhecimento sobre os objetos em função dos quais centraliza seu estudo, a LA empreende diálogo entre teorias existentes nas diversas disciplinas das CHS ou, mesmo, fora delas.

Compreendemos que tal postura se faz pertinente na construção dos conhecimentos do Sul Global, porque defende que a colonialidade concebeu uma elaboração de conhecimentos compartimentada. Desse modo, a LA toma partido por uma concepção decolonial de ciência no sentido de que, ao partir de temas transversais, os objetos de estudo exigem uma pluralidade de teorias para empreender sua problematização.

A propósito disso, um terceiro pilar da LA tal como a entendemos é seu caráter ideológico. Isto é, a pretensa neutralidade científica é questionada pelo campo, pois entende-se que não é possível, no contexto do Sul Global, cujos países sofrem e sofreram um processo exploratório de colonização e, decorrente disso, vivenciam desigualdades sociais que estruturam a sociedade, agenciar pesquisas que não se posicionem ideologicamente em prol das classes minorizadas.

Na esteira dessa discussão, é objetivo precípua da LA, agenciado por autores como Rajagopalan (2003), Damianovic (2005) e Moita Lopes (2006), problematizar as estruturas sociais, evidenciando comprometimento com agendas mais progressistas e emancipatórias. Abandona-se, como afirma Pennycook (2006), uma compreensão de ciência como a-histórica e a-política, para uma ciência comprometida com as agendas sociais de seu tempo.

Se assim o é, busca-se não somente analisar, descrever, verificar etc. fenômenos de linguagem, mas, para além disso, construir um corpo de problematizações que desvelem as estruturas de poder que fortificam as desigualdades sociais. Assim, a LA não se interessa tão somente por problemas de linguagem, mas, em consequência ou para além disso, por problemas sociais. Nessa orientação, entende-se que, na contemporaneidade, ainda mais nas CHS, principalmente nos países do Sul Global, não é possível fazer pesquisa científica buscando neutralidade com as questões que cercam as práticas de linguagem.

Rajagopalan (2003), Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006), sob esse ponto de vista, legitimam um fazer científico aproximado com uma visão na qual, como pesquisadores, possamos nos ver não como distanciados do objeto de pesquisa, mas como sujeitos implicados nas práticas sociais e que, nesse sentido, vivenciam suas incoerências e, ao analisá-las, matizam seu olhar conforme uma orientação ideológica que jamais é neutra e descomprometida socialmente.

Vista sob esse horizonte, compreende-se que o corpo de conhecimentos produzidos na esteira discursiva da LA elabora uma teoria sobre o ser social. Isso porque a preocupação dos estudos gira em torno da práxis cultural efetivada pelo homem na e pela linguagem. Como explica Tonet (2013), o homem não somente é resultado da dinâmica natural e biológica, mas, na verdade,

sua riqueza cultural se produz pela força do trabalho e, conseqüentemente, a realidade social resulta das dinâmicas do processo histórico.

A LA, por coadunar com uma compreensão de que linguagem é prática social, agencia defesas na direção de criar um corpo teórico que tenha a ver com o viés da práxis cultural, uma vez que é nela, por ela e dela que se origina “toda a realidade social” (Tonet, 2013, p. 78). Assim, interessam não “ideias, especulações ou fantasias, mas fatos reais” (Tonet, 2013, p. 79), os quais fazem perceber o homem em sua concreta atividade de produto e produtor cultural, visibilizando delineações e coerções sociais, históricas e culturais que efetivam sua práxis, na e pela linguagem.

Disso decorre que o conhecimento produzido em LA não é somente contemplativo, mas também um instante de desvelamento compreensivo da realidade, ação que permite transformação e intervenção, com vistas à devolução dos bens culturais produzidos pela classe trabalhadora a ela própria. Portanto, a LA não pode amealhar/poupar estudos e trabalhos quanto às dificuldades que circundam a tomada da linguagem como realidade que semiotiza o mundo (Moita Lopes, 2006).

Com isso, em LA, entende-se que a linguagem é, “[...] ao mesmo tempo, a determinante central do fato social [...] e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social [...]” (Moita Lopes, 1994, p. 333). Com essa abordagem, a LA produz sua própria visão sobre linguagem, que é entendida como a concretude que faz o fato social acontecer e, concomitantemente, como o modo pelo qual podemos compreender seus problemas.

A propósito da questão da praxiológica, Paulo Freire (1984) afirma que a separação entre teoria e prática é um discurso que tende a valorizar aquela e a tratar preconceituosamente os estudos que se apoiam nesta. O autor, ao perceber isso, entende que não é possível haver elaboração teórica que não seja pensada para a prática nem existe possibilidade de melhorar práticas se não houver reflexões teóricas problematizadoras. Sua conclusão é a de que, portanto, o conhecimento científico seja o da práxis.

Quando explica a LA, Pennycook (2006) diz que a LA se ancora numa abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem, levantando que conhecimento transgressivo e pensamento problematizador são essenciais para que o campo seja promissor na contemporaneidade e se destaque no enfretamento político e decolonial que se protagoniza.

Ademais, Pennycook (2006) afirma que hão de ser colocadas, na agenda da LA decolonial, algumas problemáticas, a saber: as interrelações entre dominação, acesso e diversidade, bem como o não isolamento das questões de domínio, disparidade, diferença e desejo. Com isso, o autor revela a importância da translocalização, transculturação, transmodalidade, transtextualização, tradução e transformação, com vistas a elaborar um conhecimento cada vez mais decolonial em LA. Nesse sentido, Pennycook (2006) chama atenção para a percepção de que há uma necessidade de considerar outras existências e vivências, como as do Sul Global.

A LA decolonial é o espaço da tensão, da mestiçagem e, por isso, da elaboração de conhecimentos, de saberes antes não vozeados. Como engajada numa perspectiva decolonial de ciência, o campo encontra efetividade na análise de objetos do Sul, cuja entrada ocorre em função de modos de pensar e sentir no e pelo Sul, o que oportuniza uma prática de pesquisa voltada para a práxis e, portanto, de produção de saberes suleados – o Sul falando sobre o próprio Sul.

O momento contemporâneo, segundo Fabrício (2006), em que as desigualdades se adensam e são ocultadas por políticas neoliberais, ao mesmo tempo em que a transversalidade cultural é onipotente e a produção de discursos se torna translíngua, requer uma malha de saberes que escancare e problematize os silenciamentos discursivos impostos aos marginalizados. Tal processo só pode ser encabeçado por um campo que entende que o saber é movediço, porque é sempre uma versão sócio-histórico-cultural produzida acerca de práticas sociais relevantes em dada circunstância. Esse território movente, para Fabrício (2006), é o que melhor caracteriza a LA como lugar de desaprendizagem, uma vez que, nesse *lócus*, não há a ilusão de que as verdades são universais, mas, pelo contrário, a produção de conhecimento é sempre um momento singular de problematização das práticas e de desvelamento social.

Ao lado de Hammes-Rodrigues e de Cerutti-Rizatti (2011), acreditamos que a questão educacional, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, é um dos problemas ainda muito socialmente relevantes à LA e que continuam a necessitar de sua abordagem decolonial. As autoras defendem a aula de línguas como um gênero do discurso, o qual, quando não planejado com engajamento e ativismo político, não se concretiza na prática como uma pedagogia crítica.

Tal planejamento não se refere apenas ao momento de organização da aula pelo professor, mas também a todas as ações necessárias para a realização de um ensino coadunado com os referenciais legais e prescritivos: políticas públicas, materiais didáticos, formação inicial e continuada dos docentes, organização curricular, infraestrutura escolar etc. Quando um ou mais desses fatores falha, o gênero discursivo aula não ocorre satisfatoriamente, o que gera como consequência os diferentes números que declaram o insucesso do ensino de línguas.

Em virtude disso, Hammes-Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) defendem que, num país como o Brasil, em que a educação sofre ataques advindos de ideologias neoliberais, é preciso sempre problematizar as práticas de ensino de língua com o fito de promover caminhos possíveis para uma abordagem que desqualifique a proposta da extrema direita de realizar um desmonte da educação.

Hammes-Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011), com essa discussão, defendem que a temática educacional, no escopo de uma abordagem sociointeracional de linguagem, faz parte da agenda de interesses da LA decolonial, desde que problematize práticas, busque saídas e elabore questionamentos que visem o desvelamento de estruturas sociais e a elaboração de conhecimentos praxiológicos sobre o temário.

Assim sendo, embora diferentes perspectivas metodológicas auxiliem esse objetivo, a pesquisa-ação educacional é abordagem com destaque justamente por apresentar características que cumprem uma agenda de geração e análise de dados e de intervenção na realidade. Nessa seara, a seguir, empreendemos uma discussão mais detalhada sobre isso.

3. A PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL E SEUS MOVIMENTOS AGENTIVOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA DECOLONIAL

Com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social.” (Thiollent, 1986, p. 41). Portanto, desde a origem, ela se apresenta como procedimento alternativo aos tradicionais. Segundo Thiollent (1986), tal característica decorre do foco não somente no processo de geração e de análise dos dados, mas também na problematização e/ou na resolução de questões concernentes à vida social. O autor (1986, p. 7) define a pesquisa-ação como um conjunto de técnicas de pesquisa compostas de “formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”.

Desse modo, entendemos a pesquisa-ação como um procedimento metodológico que coaduna com os pressupostos epistemológicos da LA decolonial, haja vista ambos os vieses defenderem um processo de elaboração de conhecimentos capaz de efetivar problematizações e/ou transformações nas práticas sociais, com vistas a construir saberes praxiológicos.

A pesquisa-ação busca analisar a processualidade das práticas sociais, na verdade, “a proposta é conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamentos de ações” (Zozzoli, 2006, p. 131). Nesse sentido, a autora tenta elucidar que a pesquisa-ação, no viés da LA, não busca, até porque seria presunçoso demais, salvar o mundo, mas, aos poucos, unir esforços a partir dos quais desigualdades sociais sejam desveladas.

Em LA, Paiva (2019, p. 73) afirma que a pesquisa-ação é, normalmente, “[...] feita por um professor pesquisador [...], visando melhorar ou compreender um ambiente educacional.”. Desse modo, a autora defende que, em nosso campo, as pesquisas que fazem interface com ensino e aprendizagem de línguas privilegiam a pesquisa-ação, na medida em que esse procedimento promove visualização e possível superação de obstáculos. Segundo a autora (2019, p. 73), “Os professores, sozinhos ou em conjunto com um pesquisador, identificam um problema a ser investigado ou uma questão a compreender e partem para ação e reflexão.”. Se assim o é, percebemos que a pesquisa-ação, no âmbito da LA, tem, em sua formulação, um projeto de formação continuada do professor e coaduna com os princípios freireanos de um docente que está em constante processo de reflexão sobre sua práxis.

Para Thiollent (1986), diferentemente dos procedimentos tradicionais, a pesquisa-ação permite visualizar os condicionantes que reverberam nas situações em seu próprio processo de ocorrência. Em virtude disso, o pesquisador que se utiliza desse procedimento deve ter em mente

que, embora haja um desenho metodológico inicial, os caminhos pelos quais a pesquisa enveredará dependerão da realidade social estudada e daquilo que lhe influencia.

Por ser procedimento alternativo aos tradicionais, a pesquisa-ação não se utiliza propriamente de hipóteses de pesquisa. Thiollent (1986) afirma que utilizar hipóteses seria incoerente para a vertente porque consideraria, aprioristicamente, condicionantes que iriam influenciar a pesquisa, os quais partiriam de pré-concebidos ou, por vezes, preconceitos. Em substituição das hipóteses, o autor defende a utilização de diretrizes, isto é, espécies de instruções pelas quais o pesquisador pode abordar os problemas com os quais se depara.

Por conta disso, Thiollent (1986) afirma que o planejamento de uma pesquisa-ação deve existir, mas deve ser vazado, ou seja, precisa ser flexível aos diferentes processos que poderão cooperar no momento das etapas de geração dos dados. Para realizar um plano capaz de considerar os obstáculos não pensados previamente, Thiollent (1986) defende que inicialmente o pesquisador explore o campo onde deseja atuar, com vistas a perceber questões socialmente relevantes. Tal diagnóstico permitirá a formulação do tema e de sua delimitação, bem como dos objetivos, dos problemas e da eleição de teoria(s) para fundamentar a pesquisa.

Com isso, o pesquisador fará o que Thiollent (1986) chama de plano de ação. Nele, não somente as etapas de geração dos dados são planejadas, mas também se definem os colaboradores e o *lócus* da pesquisa. Depois, ocorre a análise dos dados, que, como bem coloca o autor (1986, p. 70), não deve ser realizada tão somente “a partir de uma simples “leitura” de dados. Não há neutralidade por parte dos pesquisadores e dos atores da situação.”. Nesse sentido, mais uma vez, vemos que a pesquisa-ação concretiza os objetivos epistemológicos da LA decolonial, em razão de advogar em prol da não neutralidade científica e, inclusive, preconizar que o pesquisador deve problematizar a realidade social, não somente no papel de ativista, mas, para além disso, de alguém que visa a efetivar mudanças nas práticas sociais.

Em concordância com Thiollent (1986), Burns (2010) desenha que as etapas da pesquisa-ação se constroem num processo de reflexão-intervenção-reflexão, que se retroalimenta continuamente. Não somente os dados gerados pelos colaboradores são analisados, mas também os condicionantes que levam à produção do *corpus* são objeto de pesquisa, bem como todas as reflexões e mudanças operadas a partir dos obstáculos enfrentados pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, as ações, as reflexões e as mudanças são objeto de análise, porque revelam sumariamente o *modus operandi* do espaço-tempo da pesquisa, permitindo o desvelamento e a superação dos limites interpostos pelo *lócus* investigado. Isso não significa que, ao promover essas operações metodológicas e analíticas, outro pesquisador conseguirá atingir os mesmos resultados – se assim o fosse, os métodos tradicionais bastariam. A pesquisa-ação, ao se colocar como proposta alternativa, entende que, em CHS, é impossível pensar dessa maneira, porque cada circunstância elabora saberes personalizados a seu espaço-tempo discursivo. Cabe, na verdade, às pesquisas da área elucidar esses saberes e problematizá-los.

Desta feita, entendemos, com Celani (1998, p. 134-135, grifos da autora), que a situação de pesquisa-ação educacional, quando visualizada sob o olhar decolonial da LA, é interpretada a partir de duas fontes: as “[...] relações sociais entre os interlocutores, refletidas no *produto* do diálogo” e um “[...] compromisso teórico com o sociointeracionismo, ocupando-se, portanto, com o *processo* comunicativo que institui contextos de aprendizagem”.

Ao dar destaque para processo e produto, Celani (1998) propõe uma pesquisa-ação educacional em LA que promova o encontro entre condicionantes e resultantes, com o fito de visualizar aprendizagens e problematizar práticas pedagógicas, o que evidencia, como não poderia deixar de ser, um *modus operandi* particular da LA ao olhar para a práxis de ensino.

Neste texto, a seguir, ocupar-nos-emos de refletir, a partir dos tensionamos até aqui promovidos, como a pesquisa-ação educacional em LA concretiza os propósitos de problematização e de desvelamentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de língua materna. Para isso, pomos em destaque excertos analíticos da tese de Andrade (2024), que realizou uma pesquisa-ação educacional com foco no ensino de leitura. Para discussão, em alguns momentos, valer-nos-emos de conceitos de Bakhtin e o Círculo, a saber: exotopia e excedente de visão (Bakhtin, 1997); e cronotopo (Bakhtin, 2018).

4. REFLEXÕES ANALÍTICAS

Andrade (2024) realizou sua pesquisa-ação em três cronotopos educacionais: uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, cujos estudantes cursavam o nível IV, correspondente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental; e três turmas de 1ª série do Ensino Médio. Enquanto os dois primeiros cenários de pesquisa se localizavam em uma mesma escola municipal da periferia de Fortaleza, o terceiro corresponde a uma instituição estadual de um bairro elitizado da cidade. Em ambos os contextos, o professor-pesquisador era professor regente de Língua Portuguesa.

O plano de trabalho da pesquisa na EJA foi concretizado ainda no contexto de aulas remotas em decorrência da pandemia de covid-19 em 2020. Ao analisar uma das etapas de execução da intervenção, que era a de discussão de vídeos que tematizam a questão racial no Brasil, o autor (2024, p. 174-175) discursiviza:

Na aula, foi solicitado que os estudantes [...] assistissem ao vídeo [...]. Depois, enviamos os mesmos comandos em áudio. O envio em texto escrito e em texto oral era uma orientação do grupo de formação dos professores da EJA da SME¹ naquele momento, já que alguns dos estudantes matriculados não consolidaram sua alfabetização até o ano anterior [...].

Sobre isso, é importante demarcar nossa opinião, uma vez que a pesquisa-ação, ainda mais quando posta em interlocução com a LA, dá vazão para isso: a maioria das secretarias de educação, inclusive a SME, tem a EJA como um apêndice das escolas – é como se os professores e os alunos dessa modalidade estudassem em

¹ SME é a sigla para Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

uma outra escola, que não é a mesma que funciona ao longo do período diurno. O compromisso com a alfabetização dos jovens, adultos e idosos matriculados é ínfimo: éramos incitados a promover os estudantes, mesmo aqueles que ainda apresentavam muita dificuldade. Obviamente reter alunos não é a solução. O problema é que, numa turma em que há perfis tão díspares, normalmente aqueles com menor nível de alfabetização tinham autoestima baixa e, por conta disso, voltavam a desistir da escola, mesmo numa modalidade que tem como premissa acolher. Parece ser, em nossa compreensão, um projeto expulsar esses estudantes da ambiência escolar novamente.

Ademais, [...] embora tenhamos enviado as mensagens por volta das 20h da noite, os dois estudantes que responderam só fizeram isso após as 22h, quando o tempo de aula já havia terminado. Isso revela o cronotopo problemático e cruel daquele momento [...]: um espaço educacional que não promovia políticas públicas efetivas para acolher os estudantes que, por sua vez, durante a pandemia, se esforçavam ainda mais para estudar e trabalhar. Apesar disso, [...] sempre procurávamos sinalizar que não havia problema em responder naquele momento [...]. As resistências, portanto, se eram agenciadas pelos estudantes em firmar seu espaço na escola como um direito, também o eram pelos docentes ao acolhê-los no horário em que podiam interagir.

O trecho revela para nós questões cruciais quando pensamos a pesquisa-ação educacional no bojo da LA decolonial. Inicialmente, o autor apresenta para o leitor o que poderia ser interpretado como acolhimento: a equipe de formação de professores orientava os docentes da EJA a enviar as atividades por *WhatsApp* tanto via texto escrito quanto via áudio gravado, em função dos estudantes que ainda não haviam consolidado sua alfabetização. Andrade (2024), ao falar sobre isso, a partir do olhar de pesquisador que a LA lhe confere, afirma que esse acolhimento, ao contrário do que parece, é um travestimento da falta de compromisso da SME com a EJA.

O autor diz que, ao invés de promover políticas educacionais que, de fato, permitissem os estudantes concluir a educação básica formal a partir dos objetivos postos constitucionalmente, incitavam-se os docentes a realizarem ações que conferissem aos discentes o curso educacional sem concretizar aprendizagens necessárias à etapa. Tal cenário, como afirma o autor, no cenário da EJA, repercute numa nova expulsão sistemática dos discentes, que outrora já haviam abandonado os estudos.

Ao que parece, segundo notamos da análise do autor, quem promove ações mais efetivas de acolhimento dos estudantes são os próprios docentes, os quais, mesmo fora do horário de trabalho, permitiam a entrega das atividades e interagiam com os estudantes, por entenderem que, num momento de pandemia - em que os desprivilegiados socialmente tiveram que trabalhar ainda mais, principalmente as mulheres, os discentes não conseguiriam acompanhar as aulas dentro do quadro de horários fixado institucionalmente.

Nesse sentido, vemos como a pesquisa-ação educacional permite, no ato analítico, que o professor-pesquisador lance, na e pela linguagem, um olhar exotópico sobre suas ações, amparado pela teoria que lhe subjaz, para compreender dinâmicas que (co)operam em torno de sua práxis. Na análise, Andrade (2024) narra tanto as pressões sistemáticas que atravessam sua ação quanto as agências promovidas para superar os obstáculos interpostos.

Outro instante de desvelamento pertinente de ser posto em destaque é o que trazemos a seguir, agora quando o autor traz à baila o contexto dos sextos anos do Ensino Fundamental. Em uma das etapas da atividade, o docente levou os estudantes à biblioteca para escolherem obras literárias as quais seriam subsídio para a produção de fanzines.

Os estudantes ficaram surpresos ao perceber que aquele ambiente não era empoeirado, mas, pelo contrário, muito bem cuidado pelos profissionais da escola e que podiam levar para casa os livros. Acreditamos que o desconhecimento disso decorre do fato de alguns colegas de trabalho, professores de língua portuguesa dos anos iniciais e finais, sempre proferirem o discurso de que os estudantes, ao irem à biblioteca, desorganizavam o espaço e desgastavam as obras, de modo que não seria interessante levá-los para depredar esse ambiente.

[...] essa é uma representação social que a escola faz do objeto cultural livro, que constrói nas pessoas a ideia de que esse item não deve ser consumido pelas massas sociais, pois essa parcela social não seria suficientemente educada para ter contato com as artes em geral.

Ao contrário disso, dentro de uma perspectiva desveladora da LA [...], acreditamos que a ocupação do espaço da biblioteca escolar pelos estudantes é urgente e sua própria razão de ser nas unidades escolares [...]. (Andrade, 2024, p. 217-218)

O que vemos é um pesquisador que, ao se ocupar de transversalizar teorias, problematiza crenças de sua própria comunidade profissional, a exemplo da de que os estudantes, ao invés de terem o direito de ocupar a biblioteca, seriam os depredadores do ambiente. Embora não possamos afirmar que o próprio autor da tese tinha essa opinião, é importante que, independentemente disso, a promoção da pesquisa-ação educacional empreendida agenciou não somente uma ocupação dos estudantes ao espaço, como também uma ressignificação dele tanto para os discentes quanto para o corpo docente da escola.

Ainda sobre a experiência nos sextos anos, o autor ressalta que, para concretizá-la, teve apoio de um projeto financeiro para práticas inovadoras instituído pela SME de Fortaleza:

O plano de trabalho foi aprovado entre as cotas disponíveis no edital, de modo que os materiais envolvidos na produção dos fanzines foram custeados pelo valor recebido na conta da escola [...]. Embora isso seja uma felicidade, é importante perceber que, sem esse apoio financeiro, a escola não teria alguns materiais importantes para a efetivação da experiência [...].

[...] é importante enfatizar [...] que, ao invés de transferir apoio financeiro para a realização de práticas de ensino importantes, a SME promove a competitividade do capitalismo, realizando o complemento monetário somente às escolas cujos professores tiveram seus trabalhos aprovados, ficando outras unidades escolares com o material mínimo (ou nem isso) para realização de seus projetos.

Ademais, é digno de nota observar que uma secretaria de educação realiza um projeto no qual o docente brasileiro – que abarca uma carga horária exaustiva de trabalho, com turmas lotadas, em lugares insalubres – num contexto como o de um edital, caso queira realizar práticas pedagógicas menos repetíveis, precise, como foi nosso caso, dedicar momentos de seu lazer para produzir um plano de trabalho e concorrer a um financiamento que não gera resultados em sua carteira financeira, mas sim para o engrandecimento da própria escola e da aprendizagem dos estudantes, responsabilidade que deveria ser da rede que elaborou o concurso.

[...] embora travestidas de inovação e incentivo à melhoria do ensino, iniciativas como essa tomam parte do diálogo de que a docência, principalmente no Brasil, é um sacerdócio. Concluimos que efetivar propostas de ensino de leitura é um

ativismo, que necessita que o docente se agarre às diversas possibilidades existentes para poder efetivar um trabalho empoderador de sua práxis e da aprendizagem de seus alunos. (Andrade, 2024, p. 220-221)

Aqui, vemos outro momento de desvelamento que a pesquisa-ação educacional realizada pelo autor angaria. Embora afirme a felicidade de ter seu projeto aprovado no concurso, problematiza que a secretaria onde trabalha, ao invés de agenciar políticas públicas de financiamento responsável para execução de práticas pedagógicas mais aguerridas, incentiva o que ele chama de competitividade do capitalismo, inclusive incitando o docente a dedicar parte de seu tempo de descanso a escrever o projeto.

Com essa reflexão, o próprio professor-pesquisador chega à conclusão de que iniciativas dessa natureza corroboram a compreensão de que a docência no Brasil é um sacerdócio, no sentido de que o professor é alguém que está sempre disponível para sua atividade profissional, bem como a problematização de que práticas como essa, travestidas de inovação, são ferramentas neoliberais que penetram nos ambientes educacionais.

Outro destaque reflexivo que pomos em tela é um em que o autor compara as bibliotecas das duas escolas onde trabalhava: a instituição municipal, onde realizou as experiências na EJA e nos sextos anos, e a estadual, onde realizou a experiência com o Ensino Médio. Andrade (2024) sempre ressalta para o leitor que esta última escola se localiza em uma região elitizada da capital cearense e que acolhe estudantes de diversos bairros da cidade e da região metropolitana, em razão dos bons números de aprovação pelo ENEM, o que conferiu investimentos importantes da secretaria estadual em seu espaço.

Segundo analisa Andrade (2024), enquanto a instituição municipal oferecia um espaço pequeno e com poucos profissionais de apoio, a biblioteca existente na escola estadual

[...] apresenta uma estrutura completa [...]. São várias prateleiras repletas de livros, além de mesas para leitura e alguns computadores para pesquisa. O espaço é decorado, tem indicações de obras e/ou de autores, é equipado com uma varanda com algumas cadeiras, possui ares condicionados e disponibiliza uma equipe de professores lotados lá para orientação aos estudantes.

Vemos, então, que, mesmo na realidade educacional pública, o processo de luta de classes se mantém latente, já que ele é uma característica do grande tempo da cultura [...]. Enquanto as escolas periféricas têm espaço menor e pouco investimento humano em suas bibliotecas, as mais centrais possuem estruturas bem equipadas e profissionais mais qualificados. (Andrade, 2024, p. 248-249)

Nesse excerto, vemos a oportunidade que a reflexão da pesquisa-ação educacional traz para o professor-pesquisador em observar exotopicamente, na e pela linguagem, as condicionantes sociais que circunscrevem sua práxis docente. Ele atua em duas escolas de uma mesma cidade e observa que, apesar disso, a realidade que lhe é oferecida se diferencia até mesmo na oferta de um equipamento existente em ambas.

Ao perceber isso, Andrade (2024) move-se em torno de uma compreensão marxista de que o processo de luta de classes, mesmo em instituições públicas de ensino, se espraia de maneira violenta: para as escolas periféricas, é preciso que o docente participe de edital de financiamento para compra de materiais; para as escolas mais elitizadas, há maior apoio pedagógico e humano para a realização das atividades.

Além das reflexões sobre as agências pedagógicas interventivas realizadas pelo professor-pesquisador, Andrade (2024) analisa, sob o amparo do dialogismo bakhtiniano, as produções discursivas produzidas pelos estudantes em cada *lôcus*: da EJA, charges antirracistas; dos sextos anos, fanzines literários; e, das primeiras séries, podcasts literários.

Desta feita, como já aponta Celani (1998), a pesquisa-ação educacional, portanto, não recai seu olhar somente sobre o processo interventivo promovido pelo docente-pesquisador, mas também sobre os produtos que essas agências geram. A retroalimentação entre processo e produto tem o objetivo precípuo, em pesquisa-ação educacional sob a égide decolonial da LA, de concretizar algumas métricas importantes para a própria agenda de saberes deste campo: i) a análise da concretude das práticas sociais educacionais, considerando seus amálgamas multiculturais e as forças ideológicas que lhe atravessam; ii) a ressignificação, na e pela linguagem, das práxis pedagógica desenvolvida pelo professor-pesquisador, o que repercute num processo de (auto)(trans)formação docente; iii) a perscrutação dos modos agentivos concretizados pelo professor para driblar e/ou superar os obstáculos imputados pelos atravessamentos ideológicos inerentes ao ambiente escolar; iv) a observação de como esse processo gera movimentos de aprendizagem nos discentes envolvidos nesse processo; v) a acurada análise das emancipações concretizadas pelos estudantes.

Para refletir sobre as métricas iv e v, trazemos à baila trecho das considerações finais de Andrade (2024, p. 285-286):

No que se refere à experiência da EJA, vimos que o elenco do gênero charge para (pro)(co)mover o debate previsto deflagrou importantes instantes de responsabilidade-ativa antirracista dos estudantes-chargistas. Eles leram notícias, exemplares enunciativos com maior índice de neutralidade linguística. Em função dessa pouca carga emotiva, os debates travados nas aulas evidenciam, na e pela linguagem, revoltas sociais as quais foram vozeadas a partir de um gênero no qual essa impressão mais engajada é incorporada ao enunciado. [...] a eleição da charge nessa experiência favoreceu a demarcação de uma performance social antirracista, na qual os produtores revelaram sua tomada de posição axiológica frente à cadeia enunciativa em torno dessa agenda social.

Nas agências ensejadas nas turmas de 6º ano, o trabalho com obras literárias foi importante para que os estudantes melhor concretizassem sua alfabetização leitora e, portanto, superassem algumas defasagens referentes aos momentos letivos remotos. A eleição por gêneros do mundo da arte também induziu à frequência à biblioteca da escola e ao conhecimento, por parte dos estudantes, de como esse lugar pode ser uma possibilidade de aprendizagem e de entretenimento. No que se refere [...] aos fanzines, vimos que sua escolha teve como consequência algumas questões importantes: 1) a performance de um sujeito que se põe enunciativamente via linguagem como fã da obra que leu; e 2) por incitar a construção dessa

identidade enunciativa, a indução dos estudantes que queriam agir por meio do gênero a concluir a leitura da obra que escolheram na biblioteca escolar. [...] nas turmas de 1ª série, [...] o podcast, como gênero de réplica, induziu-lhes a se colocarem como críticos literários que pensam sobre temáticas socialmente relevantes, principalmente a das relações abusivas e da agenda LGBTQIAPN+ [...].

Quanto à conclusão do autor sobre os produtos enunciativos gerados no processo da pesquisa-ação educacional, é perceptível que são adensados modos de ser e estar no mundo pinçados na e pela linguagem os quais (pro)(co)movem identidades, agências sociais e multiletramentos que revelam aprendizagens erigidas pelos estudantes no e a partir dos gestos agenciados ao longo da própria pesquisa-ação.

Essa reflexão nos faz concluir, portanto, que o processo analítico, em pesquisa-ação educacional, pode ser concretizado a partir de dois movimentos: a) a narração das agências realizadas, o que tem como objetivo precípua realizar excedentes de visão para o próprio professor-pesquisador, que fará reflexões, (res)significações e desvelamentos pertinentes à sua prática pedagógica; e b) a análise discursiva dos produtos enunciativos gerados ao longo da pesquisa-ação, cujo fito é pinçar instantes de aprendizagens de multiletramentos, concretizadas na e pela linguagem, bem como emancipações construídas ao longo do processo pelos estudantes.

Sobre o primeiro movimento, é importante ressaltar que damos destaque à narração por acreditarmos que esse modo de enunciar dados na pesquisa-ação educacional tem o privilégio de fazer com que o narrador, ao mesmo tempo que conta fatos, também os analisa. Ao fazer isso, o professor-pesquisador exotopicamente distancia-se de si, observando-se em 3ª pessoa, o que permite perscrutar não somente as circunstâncias imediatas de seu fazer pedagógico, mas também as mediatas, promovendo desvelamentos acerca do seu estar profissional no mundo.

Quanto ao segundo movimento analítico, ele tem o mote de permitir a visualização de como as intervenções promovidas se personalizam em prol daquele instante *ali* e *agora* erigido pelo próprio público-alvo da pesquisa-ação, bem como pelo espaço social em que ele está circunstanciado. Essa ação reflete a singularidade que as pesquisas em LA perscrutam em cada realidade local, o que repercute na construção de saberes que, ao se engrenarem, constroem compreensões translocais sobre a prática de ensino e aprendizagem de línguas.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Este texto teve o fito de refletir sobre a pesquisa-ação educacional como método privilegiado de dialogização com o processo de geração e análise de dados de culturas escolares locais quando se adota pressupostos decoloniais no e para o fazer pesquisa em LA. Para isso, epistemologicamente, tomamos a LA como campo das CHS que transversaliza teorias a fim de promover reflexões problematizadoras sobre a práxis cultural. A pesquisa-ação educacional foi tida

para nós como método que promove geração e análise dos dados ao encontro das agendas dessa compreensão de LA.

Com esse diálogo, (re)lemos o processo analítico da tese de doutoramento de Andrade (2024). A partir disso, vimos que o arrojamento da pesquisa-ação educacional em diálogo tensivo com a LA decolonial deu vazão para que o professor-pesquisador, a partir de gestos exotópicos instanciados na e pela linguagem, pudesse, ao narrar os fatos observados na geração dos dados discursivos da pesquisa, visualizar condicionantes que atravessa(va)m sua práxis cultural como professor de língua materna.

A possibilidade de narrar-se efetivou um posicionamento crítico que desvela, para o professor-pesquisador e, conseqüentemente, para quem lê o texto, atravessamentos ideológicos em seu *métier* profissional, bem como superações de obstáculos instanciadas pelo próprio docente. Tal resultado aponta para nós o que já é pauta da LA decolonial: um pesquisador implicado na pesquisa que realiza, posicionado em prol de uma agenda à esquerda do espectro político, pensando alternativas suleadas para o seu fazer-pesquisa e para seu fazer-docência *aqui e agora* na, da e para a ambiência escolar.

A análise desse cronotopo escolar de geração de dados de pesquisa reflete a integração entre processo e produto da atividade simbólico-linguagem do ser social na efetivação da práxis cultural educativa. Como diz Celani (1998), o interesse, portanto, está na própria dinâmica do processo como enquadres a partir dos quais podemos visualizar melhor e com mais arrojamento as estruturas que lhe gestam. Só a linguagem, como atividade simbólica da práxis cultural, possibilita o excedente de visão para que haja esse vislumbre.

Outra questão pertinente de ser retomada aqui é a da análise dos dados. Para pesquisadores que ainda não se despiram da colonialidade que concerne à nossa formação científico-cultural, trata-se apenas de contar a história da pesquisa. Em LA decolonial, o processo analítico de uma pesquisa-ação educacional promove dois movimentos linguageiros que permitem a percepção do processo e do produto: a) a narração da concretização dos gestos agentivos promovidos ao longo da pesquisa, o que propicia reflexão sobre ação e, portanto, (res)significações, desvelamentos, superações, tensionamentos; e b) a análise, a partir de programas teóricos eleitos pelo pesquisador, dos dados discursivos gerados nas e pelas ações, como importantes evidências das aprendizagens (pro)(co)movidias, mas também como reveladores das emancipações concretizadas ao longo do processo.

As discussões reflexivas empreendidas no texto nos permitem afirmar, portanto, que o projeto de dizer do professor-pesquisador na pesquisa-ação educacional não apenas contribui, mas sobretudo, privilegia um fazer pesquisa (sempre mais) decolonial justamente porque: i) promove o suleamento reflexivo, já que permite o despontar do comprometimento social e ideológico da Ciência com as agendas do seu *aqui e agora*; ii) transpõe discussões locais, dimensionando-as como pautas translocais; e iii) contribui para que os participantes da pesquisa se emancipem mais

à medida que percebem outros ângulos de dinâmicas (didáticas, institucionais, interacionais, intra/inter pessoais, de silenciamento etc.) antes invisibilizadas na escola-campo de atuação e pesquisa. Por tudo isso, este texto irrompe como defesa de uma agenda do e para o fazer pesquisa que, menos entrincheirada, oportunize um lugar mais ao sol para a pesquisa-ação educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. R. da S. *Proposta metodológica para o ensino dialógico de leitura sob o amparo indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada*. 2024. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botchararov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BURNS, A. *Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners*. New York: Routledge, 2010.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-24.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada No Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: 1998, p. 129-142.
- CLOT, Y. *Trabalho e Poder de Agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. *Caderno de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, v.16, n.1, p.1-11, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p1-11> Acesso em: 14 mar.2025.
- DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, 2005, p. 181-196.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HAMMES-RODRIGUES, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. Contexto institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-15, 1996a.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996b.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L.P. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. *In: RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 77-114.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TONET, I. O padrão marxiano. *In: TONET, I. Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Lukács, 2013, p. 65-126.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. *In: LEFFA, V. (org.) Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 99-138.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, onde leciona disciplinas da área de ensino de Língua Portuguesa e realiza pesquisas em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas sob o amparo teórico-metodológico do dialogismo bakhtiniano.

Fernanda de Castro Modi

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, área de concentração: Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL, onde leciona disciplinas da área de Metodologia e Prática de Ensino, e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Linha de pesquisa: Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).